

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
ENDÜSTRİ VE ÖRGÜT PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

EĞİTİM KURUMUNDAKİ LİDERLERİN
YÖNETİLENLER ÜZERİNDEKİ
MOTİVASYONUNUN İNCELENMESİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

EBRU KURT

131107104

İstanbul, Eylül 2015

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
ENDÜSTRİ VE ÖRGÜT PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

EĞİTİM KURUMUNDAKİ LİDERLERİN
YÖNETİLENLER ÜZERİNDEKİ
MOTİVASYONUNUN İNCELENMESİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

EBRU KURT

131107104

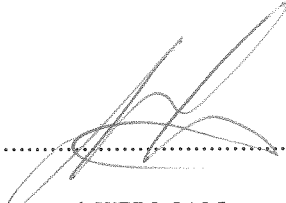
Danışman Öğretim Üyesi:

Prof. Dr. Nursel TELMAN


İstanbul, Eylül 2015

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,


18.09.2015 tarihinde tezinin savunmasını yapan Ebru KURT'a ait "Eğitim Kurumundaki Liderlerin Yönetilenler Üzerindeki Motivasyonun İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Endüstri ve Örgüt Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oy Birliği/Oy Çokluğuyla Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Nursel TELMAN
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Levent ÖNEN
(Üye)

ÖZET

Eğitim kurumlarında liderlik, özellikle son yıllarda üzerinde çok çalışma yapılan bir konu olup, okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının artmasının eğitim kurumlarında çalışanlara pek çok katkısı olduğunun altı çizilmektedir. Yine eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması, verilen eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Öte yandan liderlik ile motivasyon arasında literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde, henüz yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Verilen hizmet içi eğitimlerde bu konulara yeteri kadar yer verilmemesi de bunun göstergesidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik algısının, çalışanların motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu alışmada, 2014-2015 Eğitim ğretim yılında, Kadıköy İlçesinde çeşitli ilk ve ortaokullarda görev yapan (n=192) ğretmenler üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Ankette ğretmenlere motivasyon düzeylerini ve yöneticilerinin liderlik algısını ölçen ölçekler uygulanmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, aylık gelir, medeni durum ve mesleki deneyimlerinin motivasyon düzeylerine göre yöneticilerinin liderlik düzeyi algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Diğer taraftan liderlik ile içsel motivasyon ve toplam motivasyon düzeyleri arsında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gzlemlenmiştir ($p<0,05$). Okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının arttırılmasının, ğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttıracadığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik; Motivasyon; İsel Motivasyon; Dışsal Motivasyon.

ABSTRACT

Leadership in education organizations is a topic on which recently there are many researches focusing on, and it is underlined that increasing leadership skills of school managers have many advantages to workers at education organizations. In addition, high motivation level of teachers in education organization is seen an important factor to increase quality of education. On the other hand, it is seen that there have not been enough research, examining researches on relationship between leadership and motivation. The fact that there has not been enough places for leadership in in-service training is an indicator of this argument. For this reason, effects of leadership perceiving of managers at education organizations on worker motivation is examined in this research.

In this research, survey was applied to (n=192) teachers working different primary and secondary schools in Kadıköy Province in 2014-2015 education year. In the survey, scales measuring motivation levels and leadership of manager perceiving were applied to teachers.

According to results of the study, there were not statistically significant differences of leadership of manager perceiving based on gender, education level, age, monthly income, marital status and experience levels with motivation levels ($p<0,05$). On the other hand, statistically significant correlations were observed between leadership, inside motivation and total motivation points ($p<0,05$). It may be argued that increasing leadership skills of school managers may increase motivation levels of teachers.

Key Words: Leadership; Motivation; Inside Motivation; Outside Motivation.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1. LİDERLİK KAVRAMI	3
1.1.1. Liderliğin Tanımı	3
1.1.2. Liderlik Yaklaşımları	4
1.1.2.1. Özellikler Yaklaşımı	4
1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım	5
1.1.2.3. Durumsallık Yaklaşımı	6
1.1.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımı.....	7
1.1.3. Liderliğin Türleri.....	7
1.1.3.1. Dönüşümcü Liderlik	7
1.1.3.2. Paylaşımçı Liderlik	8
1.1.3.3. Otokratik Liderlik.....	8
1.1.3.4. Serbestlikçi Lider	9
1.1.3.5. Demokratik Lider	9
1.1.3.6. Karizmatik Lider	10
1.1.3.7. Diğer Lider Türleri.....	11
1.1.4. Liderliğin Etkileri.....	11
1.1.5. Liderlik ile Yöneticilik Arasındaki Fark	12
1.1.6. Eğitim Kurumlarında Liderlik	13
1.2. MOTİVASYON KAVRAMI.....	18
1.2.1. Motivasyon Kavramının Tanımı	18

1.2.2. Motivasyonun Türleri.....	19
1.2.2.1. Fiziksel Motivasyon	20
1.2.2.2. Sosyal Motivasyon	20
1.2.2.3. Psikolojik Motivasyon	20
1.2.3. Motivasyon Kuramları	20
1.2.3.1. Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma Ve Gelişme İhtiyacı Kuramı (VİG Kuramı).....	21
1.2.3.2. Victor H. Vroom' un Beklenti Kuramı	22
1.2.3.3. Herzberg'in Çift Etmen Motivasyon Kuramı	22
1.2.3.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	23
1.2.3.5. Mc. Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı	25
1.2.3.6. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	25
1.2.3.7. Amaç Kuramı	26
1.2.3.8. Eşitlik Kuramı	26
1.3. Araştırmanın Amacı	27
1.4. Araştırmanın Önemi.....	27
1.5. Problem Durumu	28
1.6. Araştırma Hipotezleri.....	28
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	29
İKİNCİ BÖLÜM.....	30
YÖNTEM.....	30
2.1. Araştırmanın Modeli:	30
2.2. Evren ve Örneklem	30
2.3. Veri Toplama Araçları	37
2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
BULGULAR.....	39
3.1. Ölçek Ortalamaları	39
3.2. Hipotez Testleri.....	41
3.2.1. Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki İlişki	42
3.2.2. Cinsiyete Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar	43
3.2.3. Eğitim Durumuna Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar	44

3.2.4. Medeni Duruma Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar	45
3.2.5. Yaş'a Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar	46
3.2.6. Gelire Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar	47
3.2.7. Deneyime Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	49
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	49
4.1. Tartışma.....	49
4.2. Sonuç.....	52
4.3. Öneriler	53
KAYNAKLAR	55
EKLER	61
Ek.1. Anket Örneği	61
Ek.2. Anket İzni	65
Ek.3. Ölçek Maddeleri	66

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SS	Standart Sapma
X	Ortalama
vd	Ve Diğerleri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı	31
Tablo 2. 2. Eğitim Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı	32
Tablo 2. 3. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Dağılımı.....	33
Tablo 2. 4. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı	34
Tablo 2. 5. Aylık Gelire Göre Katılımcıların Dağılımı	35
Tablo 2. 6. Mesleki Deneyime Göre Katılımcıların Dağılımı.....	36
Tablo 3. 1. Liderlik Ölçeği Madde ve Ölçek Ortalamaları.....	39
Tablo 3. 2. Motivasyon Ölçeği Madde ve Ölçek Ortalamaları	40
Tablo 3. 3. Ölçek Puanlarının Normallik Testi İçin Yapılan Kolmogorv Smirnov Testi Sonuçları	41
Tablo 3. 4. Liderlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 3. 5. Liderlik ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi	43
Tablo 3. 6. Cinsiyete Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar	44
Tablo 3. 7. Eğitim Durumuna Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar	45
Tablo 3. 8. Medeni Duruma Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar	46
Tablo 3. 9. Yaşa Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar.....	46
Tablo 3. 10. Aylık Gelire Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar	47
Tablo 3. 11. Deneyime Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar .	48

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2. 1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı	31
Grafik 2. 2. Eğitim Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı	32
Grafik 2. 3. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Dağılımı	33
Grafik 2. 4. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı	34
Grafik 2. 5. Aylık Gelire Göre Katılımcıların Dağılımı	35

GİRİŞ

Son yıllarda yeni kamu yönetimi anlayışı ile birlikte ortaya çıkan yeni kamu işletmeciliği, beraberinde diğer kamu kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarının da yönetiminde köklü değişimlere neden olmuştur. Bunların başında ise geçmişte özel işletmelerde ya da daha genel ifadeyle kar amacı güden işletmelerde ön plana çıkan yönetim bileşenlerinin bu kurumlara aktarılması gelmektedir. Günümüzde modern kamu işletmeciliği anlayışı ile birlikte, işletme yönetiminin kavramları ile kamu yönetiminin kavramları bir arada değerlendirilmektedir (Akdoğan, 2007: 21-44).

Eğitim kurumları sadece bu kurumlarda hizmet alan ve hizmet verenleri değil, tüm toplumu ilgilendiren çıktılar veren bir görev üstlenmektedir. Bu yapıları itibariyle eğitim kurumları, toplumun niteliksiz işgücünü nitelikli hale getirmede ve eğitim çıktıları açısından da toplumsal bir görev üstlenmektedir. Bu nedenle bu kurumlarda verilen hizmet, yani eğitim, günümüzde küresel kamusal bir mal olarak görülmekte ve buna göre pek çok uluslararası destek programlarına konu olmaktadır (Göker, 2008: 108-110).

Eğitimin toplum için bu derece önemli olması, beraberinde eğitimde hizmet kalitesi artırma çalışmalarının da artmasına neden olmuştur. Eğitim sayesinde toplumun daha nitelikli bir hale gelmesi ve bilgi toplumuna geçiş sürecine daha fazla adapte olması mümkündür. Bunun yanında eğitimin büyükçe bir bölümünün kamu kaynakları ile finanse edilmesi ve gerek özel, gerekse kamusal eğitim kurumlarında kullanılan hammaddenin, niteliksiz işgücünün toplumsal bir mal olması, bu kurumlarda verilen hizmetin kalitesinin ve verimliliğinin artmasının, aynı zamanda kamu kaynaklarının da verimli kullanılmasına imkan sağladığı anlamına gelmektedir (Hesapçoğlu, 2006: 143-160).

Yapısı itibariyle eğitim kurumlarında verilen hizmet bilişsel tarafı yoğun olan bir yapıdadır. Bu nedenle, bireylerin duygusal düşüncelerini etkileyen etkenler, eğitimin kalitesini belirlemede de oldukça etkilidir. Bunların başında ise eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri gelmektedir.

İş tatmini genel manada, bir kurum ya da işletmede çalışan işgörenlerin yaptıkları işten memnun olma düzeyini göstermektedir. Öte yandan literatürde yapılan çalışmalar, iş tatmininin artması için çalışanların motive olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, etkili bir iş tatminin sağlanması ve çalışanların daha verimli bir şekilde kendilerini işlerine verebilmesi için, motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekir.

Motivasyonu etkileyen pek çok etken olup, literatürde bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Öte yandan motivasyon aynı zamanda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde de değindiği gibi (Erdem, 2008: 5), gereksinimler üzerinden yürüyen bir sürece sahiptir. Bunun yanında son zamanlarda yapılan çalışmalar, liderlik özelliklerinin de motivasyon üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada, liderliğin çalışan motivasyonu üzerindeki etkisinin, eğitim kurumları örneklemini üzerinde ne derecede olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. LİDERLİK KAVRAMI

Burada sadece yöneticiliği ele alıp açıklamış olsan sonra liderliğe geçince yöneticiyle karışması da

Liderlik, yöneticilikle sıklıkla karıştırılan, fakat oldukça farklı bir kavramdır. Yönetici bir makam ya da mevkide bulunan, o birimi yöneten kişi olurken, lider organizasyonun her hangi bir kademesinde bulunabilir. Yöneticilerin liderlik vasfı taşıması gerekmez, zira yönetici, bürokrasi ve otorite tarafından atanmış kişilerden oluşan bir kadronun parçasıdır. Bu nedenle liderlik kavramının tanımının iyi bir şekilde yapılması, öğretmen takımlarında öğretmen liderliğinin izahı için önem taşımaktadır. Çalışmanın devam eden bölümünde, liderlik kavramının analizine yer verilmiştir.

1.1.1. Liderliğin Tanımı

Liderlik, yöneticilikten farklı eylemler içinde olmayı gerektiren bir iştir. Liderlik, değişikliklerle başa çıkma işidir. Hem yöneticiler hem de liderler, ne yapılacağına karar verir, işlerini yapabilmek için gerekli insan ilişkilerini kurar ve bu insanların işlerini yapmalarını sağlar. Ancak bu üç iş farklı şekillerde gerçekleştirilir. Yönetim, kurumun amaç, değer ve hedeflerini saptama ve bunları gerçekleştirme; liderlik ise bir yön belirleme, çalışanların o yönde ilerlemelerini motive etme sürecidir. Liderlik kavramı geleceğe yöneliktir. Liderler, kurumun ayakta kalmasını sağlamak, işlerin yapılma biçimleri ile nelere değer verildiğini belirlemek, vizyon oluşturmak ve bu vizyonu kurum içinde benimsetmek sürecinden sorumludurlar. Yönetim kavramı ise durağandır; yalnız bugünle ilgilidir. Sahip olunan vizyonun hayata geçirilmesini sağlar, yapılması gereken işleri ve amaçlara ulaşma yolunda

gösterilen ilerlemeleri değerlendirmeyi hedefleyen sistem ve süreçleri kapsar. Liderlik, özellikle kurum değerlerinin ve inançlarının farkında olmayı ve bunların geleceğe uygunluğunu araştırmayı gerektirir. Radikal değişiklikler ancak bu süreçte gerçekleşir. Yöneticilikte, inanç ve değerlerin araştırılmasına gerek yoktur. Böyle bir süreçte küçük ilerlemeler kaydedilebilir. Kısacası liderlik, bir vizyon oluşturma ve ilham verme sürecidir. Oysa yöneticilik, yaşanan güne ilişkin sorunların çözülmesiyle ilgili bir işlemdir (Baltaş, 2005: 156-157).

1.1.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramının tanımından da anlaşılacağı gibi, farklı liderlik tanımlarına göre farklı liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunların bir bölümünde liderlerin özellikleri üzerine odaklanılırken, bir bölümünde ise liderlerin görev ve davranışları üzerine odaklanılmaktadır. Genel olarak günümüzde liderliğe yaklaşımları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- i. Özellikler Yaklaşımı
- ii. Davranışsal Yaklaşım
- iii. Durumsallık Yaklaşımı
- iv. Modern Liderlik Yaklaşımı

1.1.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında Sanayi Devrimi önemli rol oynamış olup, Sanayi Devrimiyle birlikte bilimsel olarak yönetim kavramı da anılmaya başlanmıştır. Bu ilk dönemlerde ön plana çıkan yönetim unsurları iş bölümü, uzmanlaşma, standartlaşma, hiyerarşi, belirli kural ve yöntemler olarak ortaya çıkmıştır (Oktay ve Gül, 2003: 7).

Özellikler Kuramı'nda liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak belirlenmesi ya da öne çıkması ve grubu

yönetmesinin asıl nedeni, liderin sahip olduğu kişisel özellikleridir (Koçel, 1995: 588).

1980'li yıllara kadar Özellikler Kuramı, her durumda ve her statüde bulunan herkes için öngörülebilecek, dolayısıyla sıradanlaşmış sayılabilecek özellikler liderlik gibi karmaşık bir süreci ya da işlevi açıklamakta yetersiz kaldığından sürekli eleştirilmiştir. Çünkü bu kuramda liderlik için ayırt edici özellik olabilecek diğer değişkenler, dikkate alınmamıştır. 1983'te Kenny ve Zacaro özellikler kuramı ile ilgili verilerin yanlış analiz edilmiş olabileceğini ileri sürerek, yeni istatistiksel teknikleri eski verilere uygulayarak çeşitli bulgulara ulaşmışlar ve daha önce belirlenen özelliklerin lider davranışlarının büyük bir çoğunluğuna uyarlanabileceği tezini ileri sürmüşlerdir. Ancak, seçtikleri yöntem gereği, belirli özellikleri birer birer alıp denemedikleri gerekçesi ile savları eleştirilmiştir (Erçetin, 1998: 30).

Özellikler yaklaşımı, insanların sahip olduğu özel niteliklerinden dolayı lider olduklarını öne sürmekte olup, başarılı liderleri karakterize eden kişilik özelliklerini teşhis etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, başarılı liderlerin doğuştan olduğunu ve onları lider olmayanlardan ayıran belirgin özelliklerin doğuştan kazanıldığını kabul etmektedir (Öztop, 2008: 7). Dolayısıyla özellikler yaklaşımı, liderin taşıması gereken özellikleri aşağıdaki gibi beş kategoride sınırlandırmıştır (Dilek, 2005: 11):

- i. Fiziksel özellikler
- ii. Zekâ ve yetenek
- iii. Kişilik
- iv. İş ile ilgili özellikler
- v. Sosyal özellikler

1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Liderler ve izleyiciler, yöneticiler ve astlarla yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerin analizinde, iş ve birey merkezli olmak üzere iki tip

liderlik davranışı tanımlanmıştır. Buna göre iş merkezli davranış, liderin ya da yöneticinin dikkatini daha çok, izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaştırmıştır. Bu nedenle, iş merkezli lider davranışı, yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir. Birey merkezli davranış ise, lider ya da yöneticiyi, izleyenler ya da astlarıyla “insan” olduğu için ilgilenir. Onların gereksinimlerini, kişisel gelişimlerini refahlarını sağlayacak davranışları tercih eder (Erçetin, 1998: 32).

1.1.2.3. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişeceği varsayımına dayanır. Liderlik olayını koşulları da dikkate alarak ele alan bu yaklaşıma göre, liderin etkinliğini belirleyen faktör içinde bulunulan koşullardır. Yani liderlik süreci, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu kurama göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler: amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava gibi faktörlerdir (Koçel, 2001: 466-477).

Vroom ve Yetton, tarafından ortaya konarak Vroom ve Jago tarafından geliştirilen Vroom, Yetton ve Jago Modeli’nde, liderlik daha çok lider ve astları arasında geçen bir karar süreci şeklinde ele alınmış olup, liderin karar alma sürecinde izlediği yollar ve karar verme sürecine çalışanları ne zaman ve ne ölçüde katılacaklarına odaklanır. Vroom-Yetton-Jago’nun Liderlik Yaklaşımı, karar ağacı* kullanmayı gerekli görmektedir. Bu modelde yönetici birçok değişik durumlarda kendi durumunu kendi belirler. Daha sonra karar ağacı vasıtasıyla sonuca ulaşıncaya kadar ağacın dallarını takip ederek yolları izler. Bunun ardından problem için uygun çözümleri ortaya koymaktadır. Bu modeldeki liderlik türleri tek başına karar verme, astların bilgilerini alıp kararı kendi başına verme, astların bilgi ve

* Karar ağaçları, bir işlem öncesinde birden fazla karar verme seçeneği olduğunda kullanılan, her bir karar alternatiflerine göre seçeneklerin olduğu bir düşünce algoritma türüdür.

değerlendirmelerini alıp kararı kendi başına verme, astları ile durumu tartışıp kararı kendi başına verme ve grup olarak tartışıp karar vermedir (Ergeneli, 2006: 226).

1.1.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımı

Modern liderlik yaklaşımları, liderliği daha çok özellikleri ve örgüt içerisindeki etkileşimlerine dayalı olarak değerlendiren liderlik türleridir. Buna göre liderliği aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür:

- i. Otokratik Lider
- ii. Serbestlikçi Lider
- iii. Demokratik Lider
- iv. Karizmatik Lider
- v. Diğer Lider Türleri

1.1.3. Liderliğin Türleri

Çeşitli liderlik türleri vardır. Bunlar, otoritelerini ve sorumluluklarını başkalarına devretmeden bütün kararları kendileri alan otokratik lider; çalışanlardan gerekli tüm bilgi ve görüşleri alan, ancak son kararı yine kendisi veren katılımcı lider; çalışanların sorun çözme ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayarak kararların görüş birliği içinde alınmasını olanaklı kılan demokratik liderdir. Her üç liderlik tarzının da, çalışanların özelliklerine ve karşılaşılan durumlara göre olumlu ya da olumsuz etkileri vardır. Bazı liderler tercih ettikleri liderlik tarzını her koşulda uygularken, bazıları da esnek bir tutumla içinde buldukları duruma göre tarzlarını değiştirirler (Çoroğlu, 2003).

1.1.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümsel liderlik tarzı, günümüz dünyasının belirsizlik ve krizleri içerisinde değişimlere uyum sağlayabilmek için gerekli özellikleri (süreci okuyabilme, değişimi görebilme, cesur, güçlüklerle baş edebilme yeteneğine sahip olma gibi) yapısında barındıran liderlik biçimidir. Dönüşümcü ya da değişimci liderler, kendilerine bağımlı astlar yaratmak yerine, bağımsız düşünebilen, eleştireye

açık tutum içinde olan, böylece örgüte önemli katkıları olabilen, yaratıcı ve yenilikçi özelliklere sahip astlardan bir grup oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Risk almaktan ve hata yapmaktan korkmazlar. Hatalar kendileri için bir gelişme fırsatıdır. Kısaca dönüştürücü liderler reformcu, değişimci ve yenilikçi bir yapıya sahiptirler (Tengilimoğlu, 2005: 6).

1.1.3.2. Paylaşımçı Liderlik

Paylaşımçı liderlikte, liderler grup içerisindeki işlerde ve görev paylaşımında, daha fazla paylaşımdan yana bir tavır almaktadır. Genel olarak paylaşımçı liderlik, birçok takım üyesi arasında dağıtılmış liderliğin etkisinde aniden ortaya çıkan bir süreçtir. Bir örgütte paylaşılan liderliğin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için, üç temel etkenin yer alması gerekmektedir. Bunlar; tüm üyelerin takımın kendi kendinin lideri olduğu sorumluluğundan haberdar olmaları, liderliğin paylaşımına katılmaya hevesli olmaları ve takımın tamamının bireysel olarak liderliğin paylaşımı açısından gerekli olan öz liderlik yeteneklerine yeterli seviyede sahip olmalarıdır (Tabak vd, 2013: 214).

1.1.3.3. Otokratik Liderlik

Otokratik lider karar almada tek yetkilidir ve gücünü başkasıyla paylaşmaz. Bu davranış tarzında lider, takipçileri motive etmede ağırlıklı olarak yasal, zorlayıcı ve ödüllendirme gücünü kullanmaktadır. Takipçiler toplum, aile ve eğitim hayatından devlete kadar aşırı geleneksel bir yapıda yetişmiş, büyüğe saygı duyma ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahipse, liderden tam yetkisini kullanmalarını bekleyecek ve otokratik davranan bir liderin bilgili ve liderliği hak ettiğini düşünmektedir. Türk toplumunda, otokratik liderlik anlayışı geçerlidir. Çalışanlar kendilerine liderlik yapacak kişinin her sorunun yanıtını bilmesini beklemekte, liderin bilmiyorum ya da çözemiyorum demesi hoş karşılanmamaktadır (İbicioğlu vd, 2009: 6).

Liderlikte geleneksel rollerin yaşanan değişimlerle dönüştürücü bir yapıya doğru yönelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir dönüşümü getirmiştir.

Yukarıdan aşağıya otoriter yönetim anlayışına dayalı yerleşik geleneksel roller, yaşanan değişim süreçleriyle, insanların arasına karışmış, önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 195).

1.1.3.4. Serbestlikçi Lider

Karar alma sürecinde aktif olarak rol oynamayarak, kararı takipçilerin almasını sağlarlar. Takipçiler iş ile ilgili olarak kendi kararlarını alırlar. Bu nedenle tam serbesti tanıyan liderler, güç ve sorumluluktan kaçmaktadır. Kendi amaçlarını gerçekleştirmek için takipçilere bağımlıdır. Takipçiler kendilerini eğitmekte ve motive etmektedir. Bu noktada liderin rolü çok azdır. Serbestlikçi liderlerin bulunduğu gruplarda, kararlar grup tarafından alınmakta, lider takipçilerin çalışmalarına karışmamakta, otorite ve güç takipçilere geçmekte ve takipçiler grubu ve lideri yönlendirmektedir (İbicioğlu vd, 2009: 6).

Lider öğretmenin rolü oldukça karmaşık olduğundan problemlerin doğması kaçınılmazdır çünkü öğretmenlik rolünde bir genişleme söz konusudur. Daha büyük profesyonel amaçları olan öğretmenler sınıflarına daha çok kaynak getirirler, öğretmen liderliği bir kapasite ve öğretmenin sınıf sorumluluğunun ötesinde rol almak istemesi ile ilgili bir kavramdır ve öğretmenin mesleğinin başından sonuna kadar uygulayabileceği önemli bir tutumdur (Bakioğlu, 1998: 1121).

1.1.3.5. Demokratik Lider

Demokratik liderlik tarzında merkezi otorite söz konusu değildir. Lider ve takipçiler sosyal bir grup olarak hareket etmektedir. Çalışanlar yaptıkları işi etkileyen durumlar hakkında bilgilendirilmekte, fikirlerini söyleyerek öneriler getirmeleri için lider tarafından cesaretlendirilmektedir. Demokratik liderler için insan ilişkileri çok önemlidir. Çalışanı her zaman destekler ve kararların alınmasında katılımı her zaman arzular. Demokratik liderler astları üzerinde baskı kurmadan faaliyetlerin yürütülmesini benimsemiş olmaları sebebiyle güçlerini hem yetkilerinden, hem de takipçilerinden alırlar (İbicioğlu vd, 2009: 6).

Sorumluluk tamamen resmi liderlere bırakılınca, yükleri giderek artmakta ve sonuç olarak karar verirken yeterince inceleme zamanı bulunmadığından doğru olmayan çözümlere ulaşılmaktadır. Yetkinin tepede toplandığı böyle bir sistem genç öğretmenleri liderlik rolüne hazırlamak için pek olumlu değildir. Kendisinden geniş beklentilerde bulunan yönetici bunları kendisi ile paylaşacak kişi bulamaz. Modern müdürlükte ağır çalışma yükü ana problem olarak görülmektedir, çünkü yönetsel işler bağımlılık yaratmakta ve yönetici kendini personel tarafından terk edilmiş gibi hissetmektedir. Öğretmenlere erkenden liderlik deneyimi vermek, onların fikrine danışma fırsatını artırır ve yöneticinin yükünü azaltır (Bakioğlu, 1998: 1120).

1.1.3.6. Karizmatik Lider

Karizmatik liderlerin kullandığı otorite de karizmatik otoritedir. Bu çeşit otorite, geleneksel ve akli-hukuki otoritelerden farklı olarak, muayyen ve istisnai kutsallığa, otoriteye sahip kişinin kahramanlığına ve örnek teşkil edecek karakterine, onun açıkladığı ve getirdiği düzen ve normatif örneklere yürekten bağlılığa dayanır. Karizmatik otoritenin temeli liderlerin kişisel özellikleridir; oysa diğer otorite şekillerinde kişisel söz konusu değildir. Karizmatik otoritede bir ödeve çağrı niteliği vardır. Karizmatik otorite alışkanlık teşkil eden mutlak uygulamalardan ayrılmayı, hatta radikal olarak bunları bir kenara atmayı belirler. Karizmatik otorite kişisel maddi kazanç düşüncesini reddeder, hiç değilse buna karşı ilgisizdir. Nihayet karizmanın hayatiyeti için en esaslı unsur otoriteye tabi olanların bunu tanımalarıdır. Bu tanıma serbestçe bahsedilmekte ve lidere karşı olan mutlak itimada, kahramanlığa tapmaya, onda bir tür mucize işareti görmenin ruhi olgusuna dayanmaktadır (Dönmezer, 1999: 274).

Bir okulda karizmatik lider, Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayran olunacak, güvenilecek davranışlar sergiler, çalışanlar ona benzemeye çalışırlar. Etrafındakilere ilham olur, güdüler, geleceğe iyimser bakar, canlılık ve anlamlılık sağlar (Şahin, 2004: 368).

1.1.3.7. Diğer Lider Türleri

Liderin etkinliğinin tespiti için yapılan araştırmalarda, etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları görülmüştür. Bu durum grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasını taşıyanlar bulunduğu halde bunların tam olarak anlaşılamadığı, bunun için de başka değişkenlere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 1995: 345).

Etkileşim Liderlik yaklaşımı, grubun gereksinmelerini en iyi bir şekilde karşılayabilen kimselerin lider olduğu görüşünü savunur. Burada etkileşime neden olan unsurlar, grubun gereksinmeleri ve liderlerin kişisel özellikleridir (Kağıtçıbaşı, 1999: 294).

Dönüşümcü lider, grup içindeki insanların birbirleriyle olan ilişkilerini geliştiren ve aralarındaki iletişimi arttırıp düzenleyen bir yapıya sahiptir. Dönüşümcü lider aynı zamanda, grubun ve organizasyonun kendini tanımlayabilmesi ve güven duygusunu arttırmasına önem vererek astları sadece var olma amacı gütmekten uzaklaştırarak, başarı ve gelişmeye doğru yönlendirir, yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlayacak bir zemin oluştururlar (Yıldız, 2002: 233).

1.1.4. Liderliğin Etkileri

Her liderin karşı karşıya kaldığı son meydan okuma, hem son derece üretken hem de rekabet sürecine karşı koyabilecek güçte, küresel standartlarda bir örgüt yaratmaktır. Bu anlamda lider olgulara dayalı olarak yönetmek zorundadır. Açık, ölçülebilir, objektif hedefler başarının göstergeleri olarak bilinir. Yüksek performanslı takımlarda başarı bir yaşam biçimidir. Bu anlamda takım üyelerinin öğrenmeleri gereken ilk şey takımda hiç kimsenin bir başkasından daha önemli olmadığı düşüncesidir. İnsanların görevlerin bütünü açısından herkesin önemli olduğuna inanmadığı yerde iyi bir çalışma ortamına sahip olmak mümkün değildir. Bu manada insanların buldukları görevler önem bakımından değil, sorumluluklar bakımından değer taşımak durumundadır (Loh, 1996: 85).

Liderlikte özellikler yaklaşımı kapsamında yapılan çalışmalarda ortaya çıkan görüş, gerek lideri tanımlarken gücü ve kontrolü vurgulaması, gerek grubu ön plana çıkarmasında, ulaşılmak istenen; bazı insanların toplum içinde doğal liderler olarak öne çıktığı ve bu doğal liderleri başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve yeteneklere sahip oldukları düşüncesidir (Yüksel, 1981: 175-178).

Liderlik, kendisinin ve yönettiği örgütün rehavete kapılmaması ve gevşeyip dinamizmini kaybetmemesi için, başarıyı geçici ve tehlikeli bir durum olarak görmek ve bütün örgüte bunu göstermek ve benimsetmek durumundadır. Ayrıca özgüvenle zoru yenme arzusunu, girişimciliği, inatçılığı, esnek olma özellikleriyle bağdaştırabilmelidir. Çalışanların ve örgütün temel yetkinliklerini ortaya çıkarmak ve öğrenen örgütler çerçevesinde bunları geliştirerek rakipleri üzerinde bir rekabet üstünlüğü elde etmek için kullanabilmektir (Kaya, 2002: 17-18).

1.1.5. Liderlik ile Yöneticilik Arasındaki Fark

Bilimsel anlamda yönetim araştırmalarının yapıldığı dönemlerde de farklı liderlik tanımlamalarına ve liderin özellikleri ile ilgili farklı görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının başlangıcı olan Hawthorne araştırmalarında, yöneticinin; organize etme, planlama, kontrol gibi fonksiyonları için gereken mantıksal becerileri yanında, sosyal becerilerle de donatılması ve yönetimde grup etkinliği üzerinde durulmuştur (Dangaç, 2008: 2).

Liderlik arzusu taşıyan kişi, bu arzusunu ön plana çıkarabilmek için fırsat kollamalı, önüne çıkan fırsatları değerlendirmesini bilmelidir. Ayrıca toplumda meydana gelen bezginlik, yılgınlık, hayal kırıklığı gibi bunalımlı anlarda yapacağı ölçülü ve emin çıkışlarla toplumun önüne geçebilmelidir. Ancak liderlik arzusu, beraberinde sabrı da getirir. Sabrı zorlamakla liderlik gerçekleşmez. Dolayısıyla bu arzuyu taşıyan kişilerin neyi, nerede, nasıl, kimlerle yapacaklarını iyi tespit etmeleri gerekmektedir (Ergezer, 1995: 16-17).

Liderin farklı kişisel özelliklerine dikkat çeken bir bakış açısına göre de liderlik sadece bir statü ve mevkiin işgal edilmesi değildir. Liderlikle mevki sahibi olmak arasındaki fark yönetme gücüne sahip olmak ve onu kullanabilmektir. Mac Iver, liderliği insanları yönetmek gücü olarak tarif etmekle birlikte, liderliğin temelini kişinin sahip olduğu statü, makam, mevki ya da rütbenin aksine sahip olunan kişisel özellikler olduğunu belirtmektedir. Sosyologlar liderliği kişisel otoritenin yani sahip olunan kişisel özelliklerin getirdiği kişisel gücün grupları etkilemek amacıyla kullanılması olarak tarif etmektedirler. Kişisel otorite, ileriye görüş, çeşitli karakter özellikleri, kesinlik, cesaret, doğruluk, zekâ gibi kişisel vasıflar liderliğin varlığını sağlar. Ancak liderlerin kişisel özellikleri ve davranış stilleri ya da önderlik tarzları birbirinden farklılık gösterir. Bu nedenle liderlerin takipçilerinden tamamen farklı ya da liderlik vasıflarının aynı olduğu söylenemez (Dönmezer, 1999: 272).

Yöneticiler kontrol ederler, tahmin yaparlar, kısa vadeli düşünürler, istikrar ve form ararlar, esnek değildirler, olgular ve yanıtlarla ilgilidirler. Takipçiler; Hem büyük resmi hem de küçük ayrıntıları görürler. Başka insanlarla birlikte çalışma yeteneğine sahiptirler, karakterleri, bir kahraman olmadan da yola devam etmelerini sağlayacak sağlamlıktadır. Ahlaki ve psikolojik dengeleri, kişisel amaçları ve örgüt amaçlarını izlerken, birini diğerine tercih etmemelerini sağlar, ortak amaca ulaşmak için bir takım gayretine katılırlar. Liderler; hayal güçlerini kullanırlar, açıklırlar, sentez yaparlar, risk alırlar. Olaylara uzun vadeli bakarlar, inisiyatifle ilgilenirler, aktiftirler, keşif yapmakla ilgilenirler, alternatif ararlar, içerikle ilgilenirler, stratejiye karışırlar, deneyselcidirler, dinamiktirler ve tümevarımcıdırlar (Hass, 2000: 82-83).

1.1.6. Eğitim Kurumlarında Liderlik

Öğretmenlik liderlik yapmayı teşvik eden bir meslek değildir. Devlet okullarının hiyerarşik yapısı 19. Yüzyılın sanayi modeline benzemektedir. Yani okuldaki ilişkilerde okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki; patron-işçi ilişkisi gibi olup, öğretmenler çok kalabalık sınıflarda, sınırlı kaynaklarla, çeşitli yeteneklerde ve farklı ihtiyaçları olan öğrenciler ile meslektaşlarından izole olarak, tanınmaksızın, toplumun ve amirlerinin gerçekçi olmayan beklentileri ile görev

yapmaktadırlar. Bu durum öğretmeni depresyona sürüklemekte hayal kırıklığı duygularını gündeme getirmekte ve kızgın olmasına yol açmaktadır (Bakioğlu, 1998: 1119).

Okulda liderlik kavramı, sadece okul yöneticilerini değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalar ve araştırmalarla ilerlemektedir. Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 195).

Öğretmen olarak birisinin liderlik ileri sürmesi yönetsel direnme ile karşılaşsa bile eğitsel açıdan ideal bir durumdur. Bunu yapan öğretmenin kendi alışkanlıkları ve öğretim yükü ile gelen hareketsizlik ile mücadele etmesi gerekir. Bu türden bir liderliği başlatmak; tanımlanmış küçük bir dairenin dışına çıkmayı gerektirir, öğretmenin rolü sınıfın içindedir fikrinin aşılması gerekmektedir. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin dört duvarın ötesinde, daha geniş konularda sorumluluk alma isteğini cesaretle ilan etmesidir (Bakioğlu, 1998: 1120).

Silva vd. (2002), öğretmen liderliğinin gelişimini üç ayrı şekilde tanımlamışlardır. İlki, öğretmenlerin resmi rollerinde (bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi) sergiledikleri davranışlardır. İkincisi, öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini tasarlamalarıdır. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayret ve çabaları yoluyla kendilerini örgütsel gelişim ve değişimi sağlama sürecinin merkezi olarak görmeleridir. Burada öğretmen liderliğiyle ilgili, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme becerilerinin belirtildiği söylenebilir (Can, 2007: 264-265).

Liderliğin eğitimde, bürokrasi içinde resmi idari bir mevki olduğu fikri son yıllarda yerini farklı bir yaklaşıma bırakmaktadır. Geleneksel olarak öğretmenin işi öğretmek, yöneticinin işi ise yönetmek olarak algılanmış gelmiştir. Böylece öğretmen, liderliği yöneticiye terk etmekte bir sakınca görmemekte bunun sonucu olarak

öğretmene çok az bir liderlik rolü kalmaktadır. Ancak son yıllardaki yeni yaklaşımda öğretim işini meslek haline getirmek söz konusudur. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretimsel liderlik kavramı daha etkin hale getirilmiştir, öğretimsel liderlik ile sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde liderlik ileri sürecek öğretmenler de kastedilmektedir. Liderlik ileri süren öğretmen, meslektaşlarına başarılı şekilde yardım etmeyi hedefleyen bir ilişki kurmalıdır (Bakioğlu, 1998: 1119).

Öğretimsel liderlik, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, boyutlarından meydana gelir. Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir. Öğretimsel liderlik; sınıf içi pratiğe odaklandığı kadar, okul misyonunu belirlenmiş amaçlarını da somutlaştırabilir. Bu amaçla okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rollerini öne çıkaracak şekilde gerçekleştirmeleri büyük önem kazanmaktadır (Sağır ve Memişoğlu, 2012: 3).

Okulu gençleştirmenin ilgi, destek ve öğretmen liderliği olmaksızın nasıl yapılacağına hayal edilmesi zorken, bunun nedensel ilişkilerle açıklanacağı kabul edilir. Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve değiştirmek amacıyla öğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini literatür doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır (Can, 2007: 268).

Okul liderliği olgusu tartışıldığında, liderlik müdürlerle birlikte düşünülmekte ve müdürler okul liderliği kavramının merkezine alınmaktadır. Bir yanda okul müdürleri başarılı okulların ve okul gelişim girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekteyken, öte yandan son yıllarda bu algıya yönelik farklı bakış açıları oluşmakta; müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilmesi tartışmaya açılmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 195).

Öğrencilere verilen öğretimin yanı sıra öğretmenler, mesleki açıdan gelişim ile öğretmen ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için liderlik rollerini benimsemelidirler. Böylelikle meslekteki yeni öğretmenlere yol gösterip destek sağlayabilir, değerlendirmeler yapabilir, takım çalışmalarına yer verebilir ve arabulucu görevleri üstlenebilirler. Öğretmenler eğitim programını hazırlayabilmeli, mesleki gelişimi takip etmeli, öğretim ve öğrenim konusunda konuşup tartışmalı, eğitim araştırmalarını yönlendirmeli, öğretimsel becerilerini ortaya koymalıdır (Can, 2007: 273).

Öğretmen liderliği davranışlarını gösterme çabasında bulunan bir öğretmenin dikkat edeceği temel noktalar; bilginin paylaşılması, standartlar, mesleki hazırlık dönemi, ayırıcı roller, mesleki sağduyu, yükselme ve sorumluluk başlıkları incelenmektedir (Can, 2007: 271-272):

Bilginin paylaşılması: Tüm eğitim çalışanları, meslekleri konusunda meslek dışından insanların bildiğinden daha çok bilmeli, bunları da paylaşma becerisine sahip olmalıdırlar.

Standartlar: Eğitim uygulamalarının gelişim süreci yakından takip edilmeli, bu takipte öğretmen gerekli titizliği göstermelidir. Çünkü yeterli ve yetersiz öğretimi hiç kimse, mesleğinde başarılı öğretmenlerden daha iyi bilemez.

Mesleki hazırlık dönemi: Mesleğe yeni başlayan kişiler kendilerine danışmanlık yapabilecek tecrübeli ve uzman meslektaşları tarafından desteklenmelidir. Mesleğe yeni başlayan kişi hiçbir şekilde deneme-yanılma yolu ile öğrenmemelidir.

Ayırıcı roller: Öğretimdeki “benzerlik”, mesleğe yeni başlandığındaki tutumlar ile tecrübeli ve uzmanlık dönemlerindeki tutumlar arasındaki ilişkiyi ifade eder. “En yerinde işler” olarak adlandırdığımız eylemler meslekteki en az tecrübeli kişilere özgü görülmemelidir.

Mesleki sağduyu: Profesyonel elemanların çok sık denetlenmesi gerekmediği şeklinde bir görüş mevcuttur. Öğretmenler öğretim sürecinde karar alma konusunda sağduyularını kullanacakları kabul edilmeli ve yetkili kılınmalıdırlar.

Yükselme: Meslekleri süresince öğretmenlerin gerekli terfileri mümkün kılınmalı, yönetsel ve öğretimsel süreçte derece alınması gelişigüzel yapılmamalıdır.

Sorumluluk: Diğer bütün mesleklerde olduğu gibi sorumluluk öncelikli olmalıdır. Ancak bu sorumluluk elbette ki hizmet edilen kitleye karşı duyulan sorumluluk anlamındadır.

Öğretmen liderlik rolleri, öğretmenlerin liderliğe katılımını kabul eden ve bekleyen bir dizi değer ve genel vizyonun bir parçası olmalıdır. Yeni roller öğretmen katılımının geniş vizyonu ile ilgisiz olduğunda, öğretmen liderler başarı ve değişim için gerekli sistematik desteği alamazlar. Bu amaçla her kademedeki yöneticilerin liderlik davranışlarını sergilemeleri için öğretmenleri desteklemeleri beklenmektedir (Can, 2007: 267).

Sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi orta öğretim ve ilköğretim branş öğretmenlerinin de öğrencilerle daha fazla etkileşime girebileceği imkan ve ortamlar oluşturulmalı öğrenci- öğretmen iletişimi sağlanmalıdır. Bu durum okulda birbirinden öğrenmeye dayalı bir okul iklimine hizmet edecektir. Nitekim daha önce yapılan araştırmalar kendilerini enerjik canlı, her şeyin üstesinden gelebilecek durumda hisseden, hırs ve başarı tutkusu olan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergilediklerini göstermektedir (Yiğit vd, 2013: 102).

Öğretmen liderliği için en önemli ölçüt, okul sınırları ve toplum içerisinde sosyal bağlantılar kurmak açısından öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilidir. Bu rol, okul içerisinde ilişkiler kurmayı ve öğretmenler arasındaki anlamlı gelişimi sağlayacak fırsatları bir lider kadar gerçekleştirmeyi, öğretmen merkezli bir sorumluluk olarak görmektedir. Öğretmen liderliği rolünün ikinci bir ölçütü, eğitimsel uygulamaların incelenmesini teşvik etmek için öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalıştığı katılımcı liderliğe odaklanmaktadır. Okul gelişiminde öğretmen liderliğinin üçüncü bir ölçütü, aracı roldür. Literatür, öğretmen liderlerin yüksek seviyelerde eğitimsel uzmanlık sergilemeleri nedeniyle önemli eğitimsel uzmanlık ve bilgi kaynakları olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen liderliği rolünün sonuncu ve muhtemelen en önemli ölçütü, karşılıklı öğrenme vasıtasıyla her öğretmenle yakın ilişkiler oluşturmaktır (Can, 2007: 265).

Okul kültürünün sağlığı açısından lider öğretmenin gerekliliği 10 davranış boyutunda ortaya konulmuştur (Yiğit vd, 2013: 94; Barth, 2001:444):

1. Ders kitaplarını ve öğretim materyallerini seçer.
2. Müfredatı şekillendirir.
3. Öğrenci davranışları için standartlar oluşturur.
4. Öğrencilerin özel sınıflara yönlendirilmesinde karar verir.
5. Öğretmen gelişimi ve hizmet içi programlarının hazırlanmasında etkilidir.
6. Sınıf geçme sistemi ve kalıcı politikaların oluşturulmasında etkilidir.
7. Okul bütçesi konusunda karar vericidir.
8. Öğretmen performanslarını değerlendirir.
9. Yeni öğretmenlerin seçiminde rol oynar.
10. Yöneticilerin seçiminde rol oynar.

1.2. MOTİVASYON KAVRAMI

1.2.1. Motivasyon Kavramının Tanımı

Motivasyon terimi, İngilizce “motive” kelimesi, Latince “movere” kelimesinden gelmektedir (Arık, 1996). Motive teriminin Türkçe karşılığı güdü, sık veya harekete geçirici olarak belirlenebilir (Eren, 2004: 137).

Motivasyon terimi, ilk olarak 1880’li yıllarda İngiltere ve ABD’deki psikologların yazılarında belirtmeye başlamıştır. Ancak bilimsel psikolojinin

kurucusu W. Wundt'un geleneksel ekolüne bağlı psikologlar tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Örneğin, Sully (1884, akt. Önen ve Tüzün, 2005: 19) motivasyonu "hareketli güç uyarı ya da dürtü" olarak tanımlamıştır. Dewey (1886, Önen ve Tüzün, 2005: 19), yazdığı psikoloji kitabında, isteğin seçildiği zaman dürtü haline geldiğini' yazmıştır (Önen ve Tüzün, 2005: 19).

Motivasyon, "insan organizmasını davranışa iten, bu davranışlarının şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmasını incelemektedir" (Arık, 1996: 221).

Motivasyon, "bir veya birden çok insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır" (Eren, 2004).

Psikoloji biliminde, davranışın açıklanmasında kullanılan kavramlardan biri olarak motivasyon içten gelen itici kuvvetlerle, belirli bir hedefe doğru yönelen, belli bir gayesi olan davranışlar için kullanılır (Tevrüz, 1997: 90). Motivasyon en kısa deyişle, iş konusunda bireyin davranışlarını tanımlar (Sabuncuoğlu, 1984).

Motivasyon örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratacak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Can, 1999:103).

İş yaşamı için motivasyon çalışan ile çalıştıran arasındaki klişeleşmiş bir durumdur. Bu bakış açısından motivasyon, çalışanların işe başlamalarını, işe devam etmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güç ve mekanizmaların tümü olarak algılanabilir (Önen ve Tüzün, 2005: 22).

1.2.2. Motivasyonun Türleri

1.2.2.1. Fiziksel Motivasyon

Fiziksel motivasyon güdüleri yaşamın devamı için gerekli temel güdülerdir. Kaynağını fizyolojik gereksinimlerden alan güdülere örnek olarak; beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak vb. gösterilebilir. Bütün insanların sahip olduğu bu güdüler gerçekleşme şiddetine göre farklılık gösterir. Fiziksel gereksinmeye belirli bir süre çalışan bireyin dinlenme isteği örnek gösterilebilir (Kantar, 2008: 30).

1.2.2.2. Sosyal Motivasyon

Sosyal içerikli güdüler, bir gruba ye olmak, iyi bir iş sahibi olmak, yükselmek, tanınmak, beğenilmek, özgürce düşünmek ve yaşamak, sevmek, sevilme, arkadaşlıklar kurmak, yardım etmek, vs. gibi duygu ve düşüncelerdir. Birey, amacına ulaştığı takdirde mutluluğa ulaşır. Bu tür güdüler insan yaşamıyla paralel olarak ilerler. Okul hayatında başarılı bir ğrenci olmak isteyen birey, iş hayatı başladığında iyi bir görev ve kariyere sahip olma isteği taşır (Sabuncuoğlu ve Tz, 1998: 101).

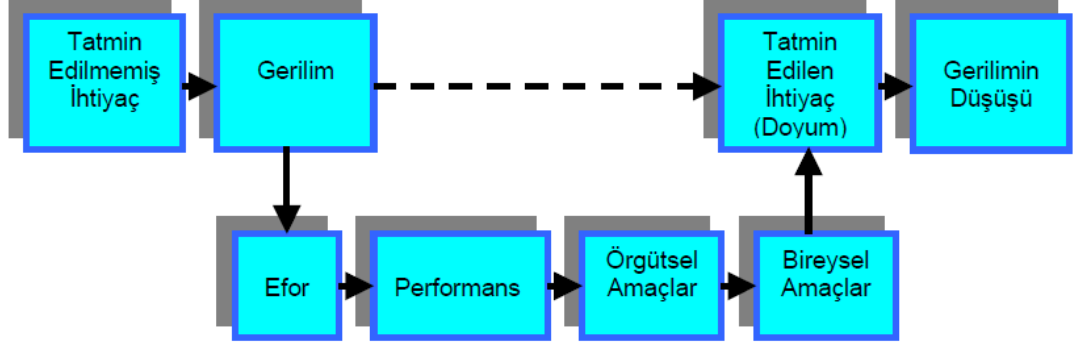
1.2.2.3. Psikolojik Motivasyon

Psikolojik güdüler, sosyal ve fizyolojik güdüler gibi bireyin davranışlarını şekillendiren gdlerdendir. Bu tür güdüler bireyin ruhsal ihtiyaçlarından kaynaklanır. Birey doğuştan getirebildiği gibi bu güdüleri sonradan da kazanabilir. Kişilik ve davranış modellerini oluşturan güdülerdir. Psikolojik güdüleri incelemek sosyal ve fizyolojik güdülerden, karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle daha zordur. Psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan güdülerin akışı incelenebilir lakin sebebini anlamak zordur (Taşpınar, 2006: 20-21).

1.2.3. Motivasyon Kuramları

Motivasyon sürecini başlatan bireyin ihtiyaçlarıdır. Bir ihtiyaç ortaya çıktığı zaman, birey bu ihtiyaı karşılamak ister ve böylelikle birey itici bir güçle uyarılır. İ ve dış etkilerle uyarılan birey çeşitli biçimlerde davranışlara yönelir. Amacı ihtiyaçlara karşı duyduğu isteğin doyumudur (Pekel, 2001: 7).

Şekil 1. 1. Motivasyon Temel Yaklaşımı



Kaynak: Pekel, 2001: 7.

1.2.3.1. Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma Ve Gelişme İhtiyaçı Kuramı (VİG Kuramı)

Bu kurama göre her bir basamağın tatmini artar bir biçimde soyut ve zor duruma gelmektedir. Bazıları ise bunalım ve hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Bu kişisel gelişme ihtiyaçlarını karşılamıyorsa, diğer basamaklardan birine dönerek çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırma durumundadırlar (Şimşek vd, 2003: 143).

Maslow ile Alderfer'in teorisi arasındaki en belirgin farklılık beş basamaktan oluşan ihtiyaçların üç basamağa indirilmiş olmasıdır. Bunun dışında Alderfer, kişinin herhangi bir zamanda bu üç basamaktan herhangi birinin etkisiyle davranışlarını düzenleyebileceğini söyler. Ona göre ihtiyaçlar, Maslow'daki gibi belirli bir sıra izleyerek ortaya çıkmazlar. Ayrıca ilişki kurma ihtiyaçları ne kadar giderilirse, varoluş ihtiyaçları o kadar ön plana çıkar. Aynı şekilde gelişme ihtiyaçları ne kadar giderilirse, ilişki kurma ihtiyaçları da o kadar önem kazanır (Önen ve Tüzün, 2005: 40).

1.2.3.2. Victor H. Vroom' un Beklenti Kuramı

Vroom kuramında, motivasyon için beklenti, araçsallık ve çekiciliğin hepsinin birden kişinin gözünde olumlu olması gerektiği ileri sürmektedir. Eğer kişi ne kadar çabalarsa çabalasın başarılı olacağına inanmıyorsa, yani beklentisi yoksa, daha başlangıçta işe motive olmayacaktır. İş başaracağına inanıyor, ancak bu başarının kendisine herhangi bir ödül sağlamayacağını düşünüyorsa (araçsallık yok), boşu boşuna çalışmış olacağından yine motivasyon olmayacaktır. Kişi, iş başaracağına ve bu başarısı sonucunda ödül alacağına inanıyor ancak alacağı ödül inancını tatmin etmiyorsa, yani kişi verilen ödülü beğenmiyorsa (çekicilik yok), yine o işi yapmak için güçlü bir motivasyon hissetmeyecektir. Özet olarak, kurama göre motivasyonun sağlanması için üç ögenin de olumlu olması gerekmektedir. Herhangi birinin olumsuz olması sonucu işgören motive olmayacaktır (Güney, 2007: 302).

Vroom'a göre organizasyondaki çalışanların gösterecekleri çaba sonucunda elde edecekleri bir performans beklentisi bulunmaktadır. Bu performans, çalışanların performansları sonucunda elde edilecek sonuçlar hakkındaki beklentiler ile yakından ilişkilidir. Eğer, performans sonucu elde edilecek sonuç hakkında beklenti pozitif ise bu bireyleri daha fazla çalışmaya itecektir. Yani motive edici bir faktör olacaktır. Buna karşın, performans sonucu elde edilecek beklenti negatif ise bireyler daha fazla çalışma gayreti içerisine girmeyeceklerdir (Kaplan, 2007: 41).

1.2.3.3. Herzberg'in Çift Etmen Motivasyon Kuramı

Herzberg, Pittsburgh bölgesindeki 203 muhasebeci ve mühendis üzerinde yaptığı araştırmaların sonucunda bu kuramı geliştirmiştir. O, çalışanlara, işlerinde ne zaman kendilerini özellikle iyi ve ne zaman özellikle kötü hissettiklerini sordu. Daha sonra her bir deneğin iyi-kötü duygulara yol açan koşulları tanımlamalarını istedi. Denekler, duygularının her biri için farklı iş koşulları bildirdiler. Rapor edilen iyi duygular, genel olarak işin kendisiyle ilgiliydi. Bunlar, başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme ve gelişmeydi. Herzberg bunları güdüleyiciler olarak adlandırdı. Rapor edilen kötü duygular, genel olarak iş çevresiyle ilgiliydi. Bunlar, örgüt politikası, denetim, kişiler arası ilişkiler, çalışma koşulları ve maaştır. Herzberg, bunları da sağlık etmenleri olarak adlandırdı (Sarpkaya, 2006: 95-115).

İşletme politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler vs. unsurlar “hijyen faktörler” olarak adlandırılır. Hijyen faktörler mevcut olduğunda iş tatmini gerçekleşir ve bireyleri çalışmaya motive edebilir. Hijyen faktörlerin negatif olması durumunda ise (örneğin, çalışma koşullarının çok iyi olmaması, aile yaşamının çok düzenli olmaması) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg’e göre hijyen faktörler pozitif ise bu sadece çalışanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyebilir (Kaplan, 2007: 39).

1.2.3.4. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon teorileri arasında en çok bilineni Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı’dır. Maslow, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin ihtiyaçlar olduğunu savunarak motivasyon olgusunu açıklamaya çalışmıştır. Bu yaklaşımın iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi, kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kuramın ikinci varsayımı, ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir sıralanma (hiyerarşi) gösteren ihtiyaçlara sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden, üst kademelerdeki ihtiyaçları kişiyi davranışa sevk etmez (Koçel, 2010: 623).

Şekil 1. 2. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Pekel, 2001: 11.

Maslow, hiyerarşi içinde yer alan ihtiyaçları beş grup altında toplamıştır (Ivancevich ve Matteson, 1996: 160):

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Kişinin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel ihtiyaçları içeren bu gruba örnek olarak açlık, susuzluk, barınma, seks ve diğer bedensel ihtiyaçlar verilebilir.

2. Güvenlik İhtiyaçları: Kişinin fiziksel ve ruhsal çevresinin güvenliği ile ilgili ihtiyaçları içeren bu gruba örnek olarak emniyette olma, fiziksel ve duygusal zararlardan korunma, istikrarlı ve düzenli olma gibi ihtiyaçlar verilebilir.

3. Sosyal İhtiyaçlar: Kişinin başkaları tarafından kabul edilmesi, arkadaşlık ve sevgi ile ilgili ihtiyaçları bu grupta yer alır.

4. Saygınlık İhtiyaçları: Öz saygı, özerklik ve başarı gibi içsel saygınlık faktörleri ile statü sahibi olma, tanınma ve ilgi gibi dışsal saygınlık faktörleri bu grupta yer alır.

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları: Kişinin sahip olduğu tüm potansiyeli kullanarak olabileceğinin en iyisi olması ve kişi ihtiyaçları bu grupta yer alır.

İhtiyaçlar hiyerarşisi, insanlar açısından bir tür motivasyonel etki gösterir. Başka bir ifadeyle, belirli bir basamak ihtiyacını karşılayan birey, bir sonraki basamağa atlamak için motive edilebilir. Maslow'un teorisinin ötesinde ihtiyaçlar konusunda belki de bilinmesi gereken ilk şey şudur: "insan ihtiyaçları sonsuzdur ya da sınırsızdır." Bu nedenle, insan daha fazla motive edilmek için hazır durumdadır. Önemli olan, doğru motivasyonel araçları kullanarak insanları daha fazla çalışmaya sevk etmektir (Kaplan, 2007: 38-39).

1.2.3.5. Mc. Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

Bu teorinin yönetici açısından anlamı şudur: Eğer personelin sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse personel seçim ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Dolayısıyla, örneğin, başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan bir personel, bunu sağlayabilecek bir işe yerleştirilebilir. Böylece bir kişi motivasyon için gerekli ortamı bulacağından, sahip olduğu bilgi ve yeteneği tam olarak işe koyacaktır (Koçel, 2010: 628).

1.2.3.6. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Vroom'un modeline çeşitli katkılar yapılarak daha gelişmiş bir beklenti teorisi ortaya çıkarmıştır. Porter ve Lawler'e göre, bireyin çaba göstermesi performansının artacağı anlamını taşımaz. Bireyin sahip olduğu yetenekleri ve niteliği, yaptığı işi algılama biçimi de kişinin performansını etkileyecektir. Yani Vroom'un kuramına iki yeni kavram olan yetenek ve algılanan rol eklenmiştir. Böylece beklenti teorisi daha gerçekçi ve karmaşık hale gelmiştir. Eğer kişi bilgi ve yetenekten yoksunsa ne kadar gayret sarf ederse etsin başarı gösteremeyecektir (Dizdar, 2009: 22).

Bu modelde ödülün değerine ve olasılığına göre motivasyonun ve gayretin derecesi dikkate alınmıştır. Bu değerler incelenecek olursa , bir işi başarmak için bireyin sarf edeceği enerjinin yanı sıra ,becerisi ve bilgisi, o ödevi algılamış olmasını da içermektedir. Ödül ise parasal bir kazanç ve terfi olabileceği gibi tatmin olma ve başarma hissi gibi tamamen içe dönük bir durumda olabilecektir (Erdem, 1998: 55).

1.2.3.7. Amaç Kuramı

Amaç kuramı, kişinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere çaba harcayacağını ve iş performansının amaçlar grubunun bir fonksiyonu olduğunu öngörür. Örgütsel açıdan bakıldığında amaç koyma, mevcut iş performansı düzeyini koruma ve artırma yolunda etkin bir araçtır ve işletmeler bunu kullanırlar. Locke'ye göre amaç koymanın iş performansını artırabilmesi için gerekli birtakım unsurları vardır. İlk olarak çalışanların amaç bağlılığına sahip olmaları, bir başka deyişle verilen amacı kabullenmeleri gerekir. Bir çalışan, kabullenmediği, sahiplenmediği amacı gerçekleştirmeye motive olamaz. İkinci olarak, çalışana davranışlarının kendisini amaca doğru götürüp götürmediğiyle ilgili geribildirim verilmesi gerekir. Geribildirim olmadan amacın davranışı yönlendirmesi zordur. Üçüncü olarak, amaç ne kadar zor olursa performans o kadar yüksek olur. Ancak amaç çalışanın kapasitesini aşan zorlukta olmamalıdır. Bu durum çalışanda tam tersi etki yapar; motivasyonu düşürür (Önen ve Tüzün, 2005: 62).

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaçlar belirleyen bir kişi elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Amacın zorluğu ve özelliği; amacın kabulü ve amaca adanmışlık, amaca yönelik çabayı ve motivasyon düzeyini belirliyor. Zor ve spesifik amaçlarda performans daha yüksektir. Bu nedenle zor ve spesifik amaçlara sahip olan insanlar kolay ve genel amaçlara sahip olan insanlara göre daha yüksek performans gösterecektir (Erdem, 1998: 56).

1.2.3.8. Eşitlik Kuramı

Eşitlik teorisi, insanları motive etmek için sosyal eşitliğin nasıl kullanılması gerektiğini anlatır. Eğer insanlar aynı çaba sonunda kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettiklerinin eşit olduğunu görürse kendilerine eşit davranıldığını düşünürler ve motivasyon düzeyleri yükselir (Barutçugil, 2002: 191).

Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişi kendisinin sarf ettiği gayret ve karşılığında elde ettiği sonucu aynı iş ortamında başkalarının sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuç ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma genellikle kişinin gayret ile sonucunu içeren bir çeşit oran oluşturmasıyla olur (Erdem, 1998: 55).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumunda çalışan yöneticilerin durumsal liderlik özellikleri ile yönetilenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yöneticilerin hangi liderlik tipini uyguladıklarında yönetilenlerin motivasyonunun ne şekil değiştiği incelenecektir. Yönetilenler durumsal liderlik tipi gösteren yöneticileri tarafından olumlu yönde etkilenecek motivasyonlarının artacağı görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırma iki açıdan önem arz etmektedir. Bunlardan ilki, araştırmanın sadece teorik değil, aynı zamanda alan uygulamalarına da yol gösterecek olan sonuçlar vermesidir. Araştırmada elde edilen bulgular alan uzmanları, ileri dönem araştırmaları ve eğitim alanında görev yapan kamu yöneticilerine yol gösteren sonuçlar vermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise eğitim üzerinde durmasından ileri gelmektedir. Eğitim kurumları üzerinde yapılan ve eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik tasarlanan her çalışma aynı zamanda, toplumsal ve sosyal bir görev üstlenmektedir. Eğitim sadece eğitimi alan ve veren tarafları değil, çıktılarının küresel kamusal olması nedeniyle, tüm toplumu etkileyen bir olgudur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını ve bu vesile ile eğitimde de kalite artışını hedeflemektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çalışma, eğitimde kalite artışının imkanını araştırması açısından önem arz etmektedir.

1.5. Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik düzeyini algılamaları arasında ne yönde ilişki olduğu şeklindedir. Buna göre araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1: Öğretmenlerin yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

2: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

4: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

5: Öğretmenlerin yaşlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

6: Öğretmenlerin gelir durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

7: Öğretmenlerin deneyimlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

1.6. Araştırma Hipotezleri

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde, aşağıdaki hipotezler kurulmuş ve istatistiksel yöntemlerle sınanmıştır:

H₁: Öğretmenlerin yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H₂: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₃: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₄: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₅: Öğretmenlerin yaşlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₆: Öğretmenlerin gelir durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₇: Öğretmenlerin deneyimlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamını İstanbul Anadolu Yakası'nda 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında hizmet veren özel ilk ve ortaöğretim kurumları, örneklemini ise İstanbul'un Üsküdar ve Kadıköy ilçelerindeki özel ortaöğretim okullarındaki tesadüfi yöntemlerle seçilmiş (n=192) öğretmen oluşturmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli:

Yapılan araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde, bir durum ya da olgunun nitel ya da nicel verilerle ortaya konmaktadır. Çalışmada da, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik düzeylerini algılamaları arasındaki ilişkinin nicel verilerle betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Bu amaçla ilk olarak gerekli izinler alınmış, daha sonra ilgili okulların uygun olduğu gün ve saatlerde, ders aralarında, çoğunlukla öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasından önce gönüllülük usulüne göre öğretmenlere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilmiş ve anketler dağıtılarak, doldurmaları istenmiştir. Bu amaçla araştırmada toplam 200 anket dağıtılmış olup, bunlardan 192'sinden geri dönüt alınmıştır. Bu bakımdan araştırmanın oldukça önemli bir geri dönüt oranına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma yapılırken öncelikle ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış, daha sonra uygulamanın yapılacağı okullara gidilerek, öğretmenlerin ders aralarında, öğretmen odasında olduğu zamanlarda, yüz yüze yapılmıştır. Bazı okullarda okul müdürü ve ankete katılan öğretmenlere fazladan anket formu bırakılmış ve o esnada orada olmayan öğretmenlerin doldurması için iletilmesi istenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu Yakası'nda 2014-2015 yılında, Üsküdar ilçesinde bulunan toplam dört özel okulda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 192 öğretmen

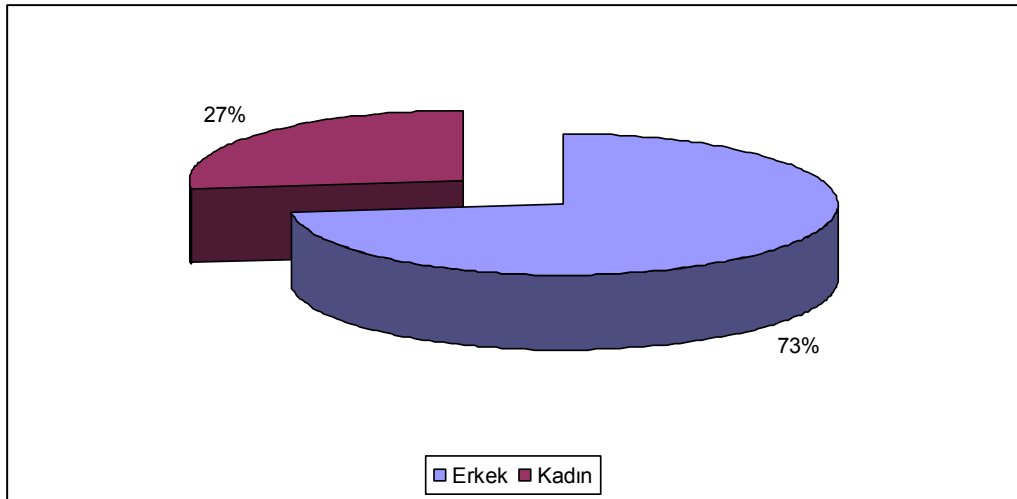
oluşturmaktadır. Tesadüfi örneklemede, belirlenen okullara belirli günlerde gidilerek, araştırmaya gönüllü olan öğretmenlerin anket uygulamasına katılmaları sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek üzere öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, maaş durumu, yaş, gelir ve deneyim süreleri sorulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2.1'deki gibidir.

Tablo 2. 1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Erkek	141	73,4
Kadın	51	26,6
Toplam	192	100,0

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, %73,4'ünün (141 kişi) erkek ve %26,6'sının (51 kişi) kadın olduğu görülmektedir. Bu dağılım aynı zamanda, Grafik 2.1'de de gösterilmiştir.



Grafik 2. 1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı

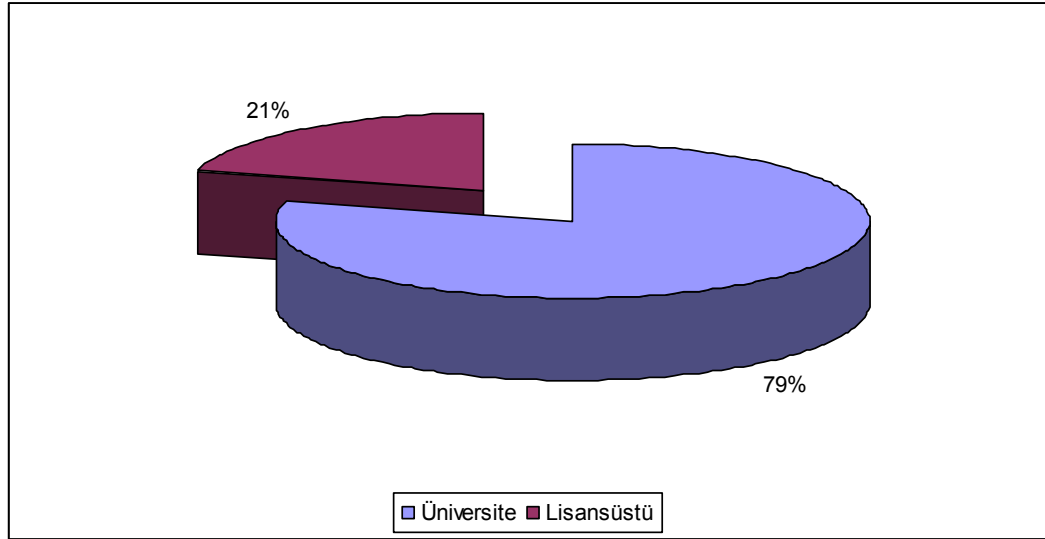
Genel olarak katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Her ne kadar günümüzde kadınların iş hayatındaki yerleri giderek artsa da, günümüzde hala erkeklerin yoğun olduğu bir demografi söz konusudur. Bu bakımdan araştırma örnekleminin dağılımı, genel olarak milli eğitim sistemimizdeki mesleki dağılım ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Eğitim Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Üniversite	152	79,2
Lisansüstü	40	20,8
Toplam	192	100,0

Tabloda da görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,2’si (152 kişi) üniversite ve %20,8’i (40 kişi) lisansüstü eğitime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu dağılım aynı zamanda, Grafik 2.2’de de gösterilmiştir.



Grafik 2. 2. Eğitim Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı

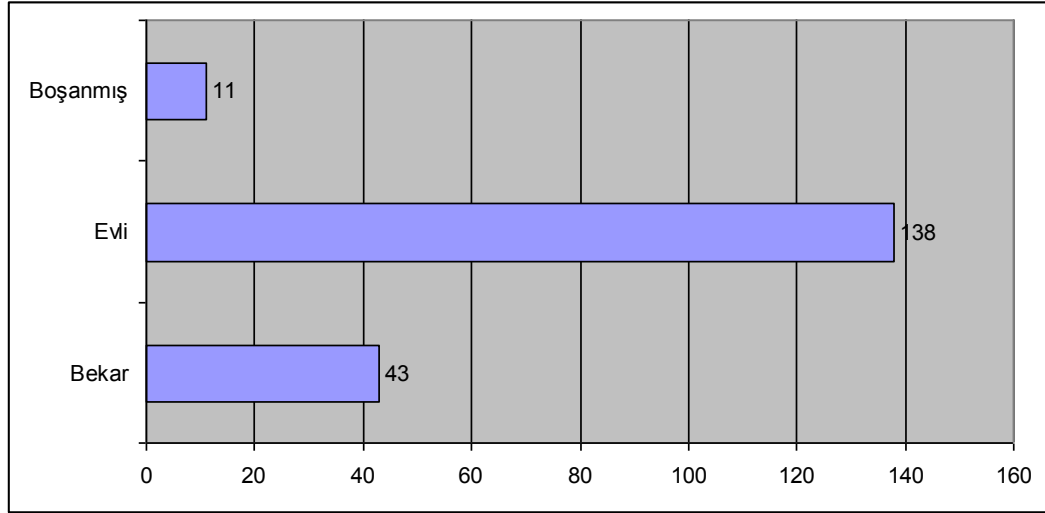
Grafik 2.2’de de görüleceği gibi, genel olarak öğretmenlerimiz üniversite mezunu olup, az bir oranı ise yüksek lisans ya da doktora yapmaktadır. Günümüzde bu oranın giderek arttığı da görülmektedir. Özellikle kamu kurumlarında çalışanların lisansüstü yaşama devam etmeleri için pek çok üniversite-kamu kurumu işbirliği gerçekleştirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2. 3. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Bekâr	43	22,4
Evli	138	71,9
Boşanmış	11	5,7
Toplam	192	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,4'ü (43 kişi) bekar, %71,9'u (138 kişi) evli ve %5,7'si (11 kişi) ise boşanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Bu dağılım aynı zamanda Grafik 2.3'te de gösterilmiştir.



Grafik 2. 3. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Dağılımı

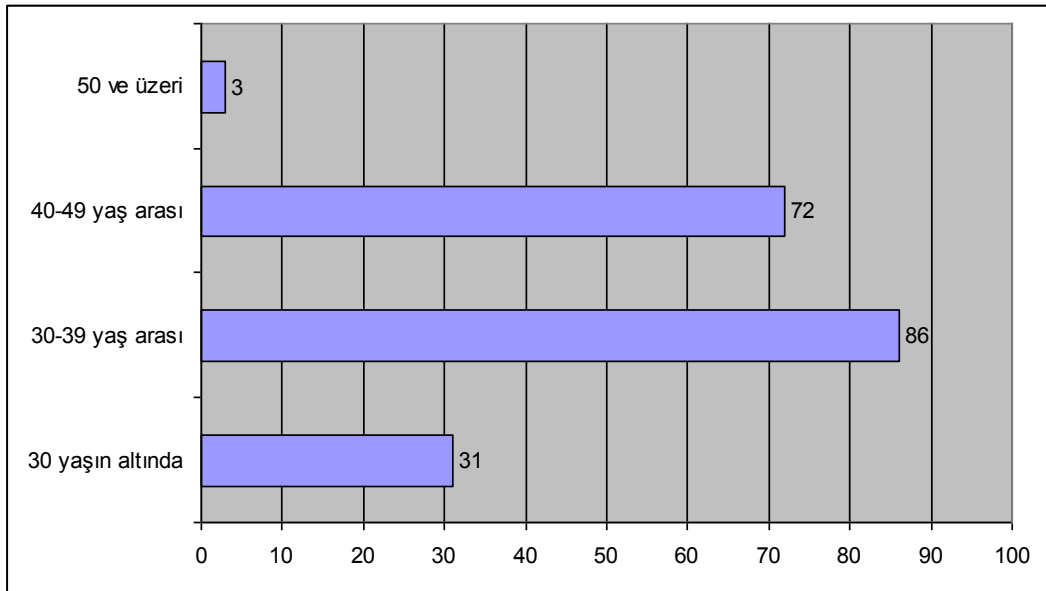
Grafikte de görüleceği üzere, öğretmenlerin çoğunluğu evli olup, bunu bekar ve boşanmış öğretmenler izlemektedir. Genel olarak öğretmenlerin boşanma taraftarı olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 2. 4. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
30 yaşın altında	31	16,1
30-39 yaş arası	86	44,8
40-49 yaş arası	72	37,5
50 ve üzeri	3	1,6
Toplam	192	100,0

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, %16,1'inin (31 kişi) 30 yaşın altında, %44,8'inin (86 kişi) 30-39 yaş arasında, %37,5'inin (72 kişi) 40-49 yaş arasında ve %1,6'sının ise (3 kişi) 50 ve üzeri yaşa sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu dağılım aynı zamanda, Grafik 2.4'te de gösterilmiştir.



Grafik 2. 4. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı

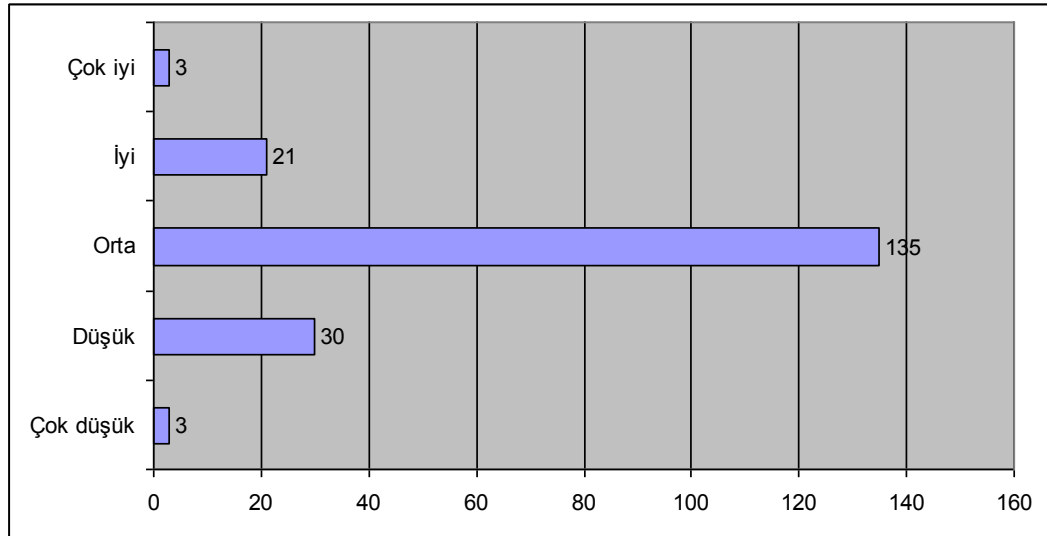
Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyükçe bir bölümü 30 ile 39 yaş arasındadır. Bunu 40-49 yaş ve 30 yaş altı izlemektedir. Genel olarak bu yapının, ülkemizin genç nüfus demografisine de uygun olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelirlerine göre dağılımları Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2. 5. Aylık Gelire Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Çok düşük	3	1,6
Düşük	30	15,6
Orta	135	70,3
İyi	21	10,9
Çok iyi	3	1,6
Toplam	192	100,0

Katılımcıların aylık gelire göre dağılımları incelendiğinde, %1,6'sının çok düşük, %15,6'sının düşük, %70,3'ünün orta, %10,9'unun iyi ve %1,6'sının ise çok iyi olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu dağılım Grafik 2.5'te de gösterilmiştir.



Grafik 2. 5. Aylık Gelire Göre Katılımcıların Dağılımı

Genel olarak katılımcılar orta düzeyde bir gelire sahip olduklarını ifade etmektedir. Öte yandan eşi de çalışan ve bu nedenle gelirinin daha iyi olduğunu ifade eden öğretmenler de vardır.

Katılımcıların mesleki deneyimlerine göre dağılımları Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2. 6. Mesleki Deneyime Göre Katılımcıların Dağılımı

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
1 yıldan az	31	16,1
1-5 yıl arası	43	22,4
6-10 yıl arası	104	54,2
11-15 yıl arası	11	5,7
15 yıldan çok	3	1,6
Toplam	192	100,0

Mesleki deneyime göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %16,1'inin bir yıldan az, %22,4'ünün 1-5 yıl arası, %54,2'sinin 6-10 yıl arası, %5,7'sinin 11-15 yıl arası ve %1,6'sının ise 15 yılın üzerinde deneyime sahip oldukları görülmektedir. Bu dağılım Şekil 3.6'da da gösterilmektedir. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyükçe bir bölümü 6 ile 10 yıl arasında deneyime sahiptir. Bu dağılım aynı zamanda, öğretmenlerin yaş dağılımları ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak demografik özellikleri değerlendirildiğinde, çoğunluğu genç, erkek, orta gelir düzeyine sahip, üniversite mezunu, evli ve orta yaşa sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu demografi aynı zamanda, genel olarak bölgedeki öğretmen demografisi ile de paralellik göstermektedir. Dolayısıyla araştırma örnekleminin evreni yeterince temsil ettiği ifade edilebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç aşamalı bir anket kullanılmıştır. Anket envanteri kişisel bilgi formu, liderlik ölçeği ve motivasyon ölçeğinden oluşmaktadır (Bkz. Ek.1).

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş grubu, aylık gelir ve mesleki deneyimleri olmak üzere altı demografik değişkeni içermektedir.

Liderlik Ölçeği:

Araştırmada, liderlik davranışlarına ilişkin Ekvall ve Arvonen (1991:17-26) tarafından geliştirilen liderlik davranış ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Tengilimoğlu (2005) tarafından 596 kişi üzerinde uygulanmış ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. Çalışmada iş tatmini ile liderlik arasındaki ilişki incelenmiş ve arada yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. maddelerinin puanlaması likert tipi 5'li derecelendirme ile yapılmış olup ölçekte (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Liderlik ölçeği maddelerinin güvenirlik düzeyi madde-toplam analizi ile yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin toplam ortalaması 123.47, standart sapması 31.12'dir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda, Cronbach Alpha değeri 0,963 olarak bulunmuştur (Tengilimoğlu, 2005: 8).

Ölçekte yer alan liderlik türleri, madde numaraları ve toplam madde sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Liderlik türü	Madde numaraları	Toplam madde sayısı
İşgören odaklı liderlik	1,2,4,7,10,13,16,19,22,25,28,31,32,34	14 madde
Üretim Odaklı Liderlik	3,6,9,12,15,18,21,24,27,30,33,36,	12 madde
Değişim Odaklı Liderlik	5,8,11,14,17,20,23,26,29,35	10 madde

Tablo ; D. Aşkun Çelik, N.Telman, (2023) Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Alanında Kullanılan Ölçekler Kitabı'ndan alınmıştır. NOBEL, Ankara Syfa:285

Motivasyon Ölçeği:

Motivasyon Ölçeği, Mottaz (1985), Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley (2005), Ertan (2008), Mahaney ve Lederer (2006)'in çalışmalarında kullandıkları, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarından oluşan 24 maddeli 5'li likert tipi bir ölçektir. İş motivasyon ölçeğinin değerlendirilmesi 1,00-1,80 Çok Düşük; 1,81-2,60 Düşük; 2,61-3,40 Orta; 3,41-4,20 Yüksek; 4,21-5,00 Çok Yüksek, şeklindedir. İş motivasyonu ölçeğinde yer alan ilk 9 madde içsel motivasyon boyutunda, 10. maddeden itibaren 24. madde dahil bütün maddeler dışsal motivasyon boyutunda yer almaktadır (Ertürk, 2014: 87). Ölçek Dündar vd (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiş olup, içsel ve dışsal motivasyon araçlarına ilişkin ölçeğin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.83 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır (Dündar vd, 2007).

2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

Anket envanterlerinden elde edilen verilerin analizi için, veriler SPSS 17.0 for Windows paket programına aktarılmıştır. Burada, nonparametrik verilerin tanımlanması için Frekans Analizi, ölçek ortalamalarının tanımlanması için ise ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ölçek ortalamalarının normallik testi için Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Test sonucuna göre tüm ölçek ortalamaları normal dağılıma uymadığından, ikili grupların fark analizinde Mann Whitney-U testi ve ikiden çok grubun fark analizinde ise Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Tüm testler %95 güven aralığında ve $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizi ve analiz sonuçlarının yorumlanmasına yer verilmiştir. Bu amaçla ilk olarak araştırma örnekleminin demografik bilgileri incelenmiş, daha sonra ölçek ortalamaları ve hipotez testlerine geçilmiştir.

3.1. Ölçek Ortalamaları

Çalışmanın bu bölümünde ise öğretmenlerin her bir ölçek maddesine verdikleri puanlar tek tek ortalama ve standart değerlerine göre verilmiş, daha sonra ise ölçek ortalamaları verilmiştir. İlk olarak liderlik ölçeği maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Liderlik Ölçeği Madde ve Ölçek Ortalamaları

	X	SS
LD01: Arkadaşçadır.	4,38	0,79
LD02: Diğerlerinin fikir ve önerilerini dinler.	4,11	1,05
LD03: Düzeni sağlar.	3,99	1,06
LD04: Astlarına güvenir.	4,37	0,91
LD05: Karar alırken riske girmekten kaçınmaz.	4,05	1,04
LD06: Kimin neden sorumlu olduğunu her zaman bilir.	4,21	0,92
LD07: Açık ve dürüst bir yöntemi vardır.	4,06	1,05
LD08: Yeni fikirleri teşvik eder.	4,05	0,91
LD09: Tutarlıdır.	4,10	1,07
LD10: Eleştirilere açıktır.	4,15	0,96
LD11: Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	4,10	1,00
LD12: Kurallara ve prensiplere uymaya önem verir.	4,03	1,03
LD13: Güven vericidir.	4,19	0,93
LD14: Gelecek hakkında planlar yapar.	4,16	1,01
LD15: Birimlerin sonuçları hakkında bilgi verir.	4,42	0,81
LD16: İyi çalışmalarını takdir eder.	4,04	1,03
LD17: Büyümeyi teşvik eder.	4,03	1,08
LD18: Amaçları belirgindir.	3,64	1,12
LD19: Diğerlerinin düşüncelerine önem verir.	4,01	0,92

LD20: Yeni projeler üretir.	3,85	1,18
LD21: Uygulanmakta olan planlar üzerinde çok titizdir.	3,98	1,04
LD22: Astlarını savunur.	4,08	1,08
LD23: Yeniliklere açıktır.	3,80	1,10
LD24: İşin denetiminde titizdir.	3,97	1,08
LD25: Tartışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratır.	3,81	1,07
LD26: Çatışmaları ortadan kaldıracak olanaklar yaratır.	3,96	1,03
LD27: Çalışma gereksinimlerini anlaşılır şekilde tanımlar ve ifade eder.	4,04	1,02
LD28: Astlarına adil davranır.	4,11	1,01
LD29: Gerektiğinde çabuk karar alır.	3,88	1,11
LD30: Planları dikkatli yapar.	3,94	1,13
LD31: Karar verirken astlarına söz hakkı verir.	3,65	1,18
LD32: Esnek ve değişim açıktır.	4,06	0,96
LD33: Talimatlarını açık bir şekilde verir.	3,86	1,16
LD34: Astlarına bir bireye olarak saygı gösterir.	3,97	1,03
LD35: İşlerin uygulanmasında yeni ve değişik fikirler ortaya koyar.	3,96	1,14
LD36: Olayları irdeler ve düşünmeden karar almaz.	3,76	1,05
LİDERLİK TOPLAM PUANI	144,80	14,47

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, genel olarak ortalama değerler 3 ile 4 puan arasında olup, okulda görev yapan öğretmenlerin genel anlamda okul yöneticilerinin liderlik düzeyinin yüksek olduğunu düşünmektedir. Toplam puan ise 144,80±14,47 olup, en yüksek çıkabilecek değer olan 180 değerine (her bir soru için 5 puan x 36 madde) yakındır. Bu ortalama, en yüksek puanın yaklaşık %80,1’ine denk gelmektedir.

Tablo 3. 2. Motivasyon Ölçeği Madde ve Ölçek Ortalamaları

	X	SS
1. Yaptığım işte başarılıyım.	4,36	0,78
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	4,48	0,72
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolaylı beni takdir ederler.	4,44	0,76
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4,60	0,56
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.	4,48	0,72
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	4,48	0,65
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	4,48	0,62
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	4,36	0,61
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolaylı her zaman beni takdir ederler.	4,45	0,62
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.	4,48	0,62
11. Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.	4,36	0,61
12. Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-içecek imkanları ücretsiz sağlanır.	4,45	0,62

13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	4,48	0,62
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	4,60	0,52
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	4,65	0,48
16. Çalışmakta olduğum okulun ileride daha iyi olacağına inanıyorum.	4,52	0,60
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	4,60	0,52
18. İşimde terfi imkânım vardır.	4,40	0,60
19. Yöneticilerim anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	4,33	0,61
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.	4,45	0,62
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	4,60	0,52
22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım yanımdadır.	4,65	0,48
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.	4,52	0,60
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4,60	0,52
İÇSEL MOTİVASYON	4,46	0,31
DIŞSAL MOTİVASYON	4,51	0,39
TOPLAM MOTİVASYON	4,49	0,31

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeğinde olduğu gibi motivasyon ölçeğinde de, maddelere verilen yanıtların ortalaması, öğretmenlerin genel olarak yüksek motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Burada özellikle dışsal motivasyon düzeyinin öğretmenlerde daha yüksek olduğu da görülmektedir.

3.2. Hipotez Testleri

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kurulan hipotezlerin testine yer verilmiştir. Bunun için ilk olarak öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algıları ve motivasyon düzeyleri incelenmiş, daha sonra motivasyon algısı ile liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmada hipotezlerin test edilmesinden önce, ölçek dağılımlarının normal dağılıma uyup uymadığının test edilmesi gerekir. Bunun için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Ölçek Puanlarının Normallik Testi İçin Yapılan Kolmogorv Smirnov Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Z	p
Liderlik	2,158	,000
İçsel Motivasyon	2,700	,000
Dışsal Motivasyon	3,183	,000
Motivasyon Toplam	3,107	,000

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, tüm ölçeklerin de dağılımları, normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu durum, ölçek ortalamalarının normal dağılıma uymadığını, dolayısıyla nonparametrik bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu nedenle fark analizlerinde, cinsiyet ve eğitim durumunda iki grup olduğu için Mann Whitney-U testi, diğer fark analizlerinde ikiden fazla grup olduğu için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

3.2.1. Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Araştırmanın son hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin arasındaki ilişkiye göre aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₁: Öğretmenlerin yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Liderlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Liderlik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Motivasyon Toplam
Liderlik	r	1	,153*	,135	,163*
	p		,035	,061	,024
	N	192	192	192	192
İçsel Motivasyon	r	,153*	1	,542**	,846**
	p	,035		,000	,000
	N	192	192	192	192
Dışsal Motivasyon	r	,135	,542**	1	,906**
	p	,061	,000		,000
	N	192	192	192	192
Motivasyon Toplam	r	,163*	,846**	,906**	1
	p	,024	,000	,000	
	N	192	192	192	192

Liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkinin analizi için yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, liderliğin içsel motivasyon ($r=0,153$; $p<0,05$) ve toplam motivasyon puanları ile ($r=0,163$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif korelasyon içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum, motivasyonun artmasının, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik vasıfları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın son hipotezi kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerde bıraktığı algıyla, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin olumlu ilişkisi vardır.

Korelasyon analizi sonuçları, motivasyon ile liderlik arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu ilişkinin boyutunu ortaya koymak için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Liderlik ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi

Model		Standart olmayan katsayılar		Standart katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	(Sabit)	3,983	,223		17,856	,000
	Liderlik	,003	,002	,163	2,272	,024

R²: 0,026; F: 5,161

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere, liderliğin motivasyon üzerindeki etki büyüklüğü için verilen R² değeri, %2,6 değerindedir. Bu değer her ne kadar düşük gibi görünse de, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Motivasyonu etkileyen pek çok değişkenin olduğu düşünüldüğünde, liderliğin bu etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olması, motivasyon artırma çalışmalarında liderliğin yararlı bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

3.2.2. Cinsiyete Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın ilk hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₂: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3. 6. Cinsiyete Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	Erkek		Kadın		Z	p
	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	145,23	14,55	143,63	14,34	-0,601	0,548
İçsel Motivasyon Puanı	4,49	0,30	4,39	0,33	-2,034	0,042
Dışsal Motivasyon Puanı	4,53	0,37	4,47	0,46	-0,389	0,697
Toplam Motivasyon Puanı	4,51	0,29	4,43	0,35	-1,206	0,228

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, erkek öğretmenlerin liderlik ve motivasyon puanlarının hepsi, kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Öte yandan sadece içsel motivasyon puanında gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Liderlik ve motivasyonun diğer puanları ise cinsiyet gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle araştırmanın ilk hipotezi reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin cinsiyetleriyle yöneticilerinin liderlik düzeyini algılama ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi yoktur.

3.2.3. Eğitim Durumuna Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın ikinci hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin eğitime göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₃: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Eğitim Durumuna Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	Üniversite		Lisansüstü		Z	p
	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	145,84	14,74	140,88	12,82	-1,859	0,063
İçsel Motivasyon Puanı	4,48	0,28	4,37	0,39	-1,251	0,211
Dışsal Motivasyon Puanı	4,54	0,37	4,43	0,47	-1,474	0,140
Toplam Motivasyon Puanı	4,51	0,28	4,40	0,39	-1,063	0,288

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, eğitim durumuna göre fark analizi sonuçları incelendiğinde, tüm ölçek puanlarının da üniversite mezunu öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan fark analizi sonuçları, gruplar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Bu nedenle, araştırmanın ikinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim durumlarıyla motivasyon düzeyleri ve yöneticilerinin liderliğini algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3.2.4. Medeni Duruma Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın üçüncü hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin medeni duruma göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₄: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 8. Medeni Duruma Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	Bekâr		Evli		Boşanmış		X ²	p
	X	SS	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	142,49	13,85	145,48	14,71	145,36	14,10	1,424	0,491
İçsel Motivasyon Puanı	4,38	0,38	4,48	0,29	4,51	0,29	1,259	0,533
Dışsal Motivasyon Puanı	4,45	0,46	4,55	0,37	4,36	0,39	3,306	0,191
Toplam Motivasyon Puanı	4,42	0,39	4,51	0,28	4,43	0,32	1,361	0,506

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, içsel motivasyon puanı en fazla boşanmış öğretmenlerde görülmekte olup, diğer tüm ölçek puanları en fazla evli öğretmenlerde görülmektedir. Fark analizi sonuçları ise gruplar arasındaki tüm farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Bu nedenle araştırmanın üçüncü hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin medeni durumlarıyla motivasyon düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik düzeylerini algılama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3.2.5. Yaşa Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın dördüncü hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin yaşa göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₅: Öğretmenlerin yaşlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Yaşa Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	<30		30-39 arası		40<		X ²	p
	X	SS	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	144,52	15,08	143,79	14,65	146,08	14,11	1,293	0,524
İçsel Motivasyon Puanı	4,54	0,33	4,41	0,34	4,48	0,26	5,053	0,080
Dışsal Motivasyon Puanı	4,53	0,38	4,51	0,44	4,51	0,35	0,133	0,936
Toplam Motivasyon Puanı	4,54	0,32	4,46	0,35	4,50	0,26	2,579	0,275

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaş gruplarına göre fark analizi incelendiğinde, tüm ölçeklerin de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Liderlik puanı en fazla 40 yaş üzeri öğretmenlerde görülürken, motivasyon ölçeklerinin puanları ise en yüksek 30 yaş altı genç öğretmenlerde görülmektedir. Ancak fark analizinde anlam düzeyinin düşük olması nedeniyle, araştırmanın dördüncü hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşlarıyla motivasyon düzeyleri ve yöneticilerin liderlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3.2.6. Gelire Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın beşinci hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin gelire göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₆: Öğretmenlerin gelir durumlarına göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Aylık Gelire Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	Düşük		Orta		İyi		X ²	p
	X	SS	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	146,48	13,92	143,76	14,59	148,38	14,37	3,744	0,154
İçsel Motivasyon Puanı	4,46	0,28	4,46	0,32	4,44	0,32	0,706	0,703
Dışsal Motivasyon Puanı	4,47	0,42	4,53	0,38	4,49	0,44	0,061	0,970
Toplam Motivasyon Puanı	4,47	0,30	4,50	0,31	4,46	0,33	0,710	0,701

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin aylık gelirlerine göre motivasyon düzeyleri ve liderlik algısı düzeyleri incelendiğinde, liderliğin en yüksek puanının geliri iyi olan öğretmen grubunda, motivasyonun ise en yüksek değerinin geliri orta düzeyde olan öğretmen grubunda olduğu görülmektedir. Öte yandan fark analizi sonuçları, bütün ölçek ortalamalarının gruplar arasındaki farkının istatistiksel

olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Dolayısıyla araştırmanın beşinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin aylık gelirleriyle motivasyon düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3.2.7. Deneyime Göre Liderlik Algısı ve Motivasyon Arasındaki Farklar

Araştırmanın altıncı hipotezi, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik algısı ve motivasyon düzeylerinin deneyime göre değişip değişmediği üzerine aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₇: Öğretmenlerin deneyimlerine göre yöneticilerinin liderliğini algılama düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Hipotezin testi için yapılan fark analizi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3. 11. Deneyime Göre Liderlik ve Motivasyon Puanları Arasındaki Farklar

	<1		1-5		6-10		11<		X ²	p
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS		
Liderlik Puanı	144,52	15,08	146,49	13,31	143,79	14,69	147,79	15,62	2,780	0,427
İçsel Motivasyon	4,54	0,33	4,46	0,28	4,44	0,31	4,44	0,35	4,297	0,231
Dışsal Motivasyon	4,53	0,38	4,54	0,41	4,53	0,38	4,28	0,43	4,547	0,208
Toplam Motivasyon	4,54	0,32	4,50	0,29	4,48	0,31	4,36	0,37	4,037	0,258

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, liderlik puanı en fazla 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde, dışsal motivasyon en fazla 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde ve içsel motivasyon ile toplam motivasyon puanı ise en fazla bir yılın altında deneyime sahip öğretmenlerde görülmektedir. Öte yandan fark analizi sonuçları, gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir ($p>0,05$). Bu nedenle, araştırmanın altıncı hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin deneyim süreleriyle, motivasyon düzeyi ve yöneticilerinin liderlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin motivasyonları üzerinde, yöneticilerinin liderlik biçimi algılarının etkisi incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, liderlik algısı yüksek olan öğretmenlerde, motivasyonun da daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticileri ne kadar fazla liderlik vasfına sahipse, beraberinde çalıştığı öğretmenler de o kadar fazla motive olmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, bu sonuçtan hareketle tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma

Çalışmada genel olarak öğretmenlerin hem liderlik, hem de motivasyon puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Nitekim bu sonuç, Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinde faaliyet gösteren özel okulların genel başarı puanları dikkate alındığında, beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın ilk hipotezi, liderlik ve motivasyon algı puanlarının, cinsiyete göre farklılık gösterdiği yönündedir. Cinsiyete göre liderlik algısı ve motivasyon düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde, sadece içsel motivasyon puanının istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği ve erkeklerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun dışında liderlik ve motivasyon puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu nedenle cinsiyetin liderlik ve motivasyon üzerine etkisinin olmadığı ve bu hipotezin reddedildiği ifade edilebilir. Literatürde cinsiyetin liderlik ve motivasyon üzerinde etkili olduğunu rapor eden çalışmalar vardır (Özel, 2013; Mamatoğlu, 2010; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Öte yandan daha büyük ve demografik anlamda daha farklı örneklerle, bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı farklara neden olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi ise öğretmenlerin eğitim durumları ile liderlik ve motivasyon puanları arasındaki farka yöneliktir. Burada da, eğitim durumuna göre hem liderlik, hem de motivasyon boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı fark

göstermemektedir. Bu nedenle, araştırmanın bu hipotezi de reddedilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim durumları, liderlik algısı ve motivasyonları üzerinde etkili değildir. Aslında eğitim durumu ile motivasyon arasında ilişkiyi ortaya koyan pek çok çalışma vardır. Benzer şekilde literatürde pek çok çalışmada, liderliğin eğitim durumuna göre farklı şekilde algılandığı görülmektedir (Özel, 2013; Mamatoğlu, 2010; Tahaoglu ve Gedikoğlu, 2009). Ancak örneklemimizde, öğretmenlerin eğitim durumları birbirine çok yakın olduğundan arada anlamlı fark gözlemlenmemiş olabilir. Daha geniş örnekleme, farkın anlamlı olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, öğretmenlerin medeni durumlarına göre liderlik algısı ve motivasyon puanları arasındaki farkın olduğuna ilişkindir. Öte yandan analiz sonuçları, bu farkın da anlamlı olmadığını göstermiş ve bu hipotez de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin medeni durumları liderlik algısı ve motivasyonları üzerinde bir etki sahibi değildir. Yine burada da, medeni durumun liderlik ve motivasyonu etkilediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Gürdoğan ve Yavuz, 2013; Bolat vd, 2012). Öte yandan örneklemin daha geniş olmasıyla bu fark anlamlı olabilir. Bizim örneklemimizde, medeni durumların birbirine yakın olması, aradaki farkın anlamlı çıkmamasına neden olabilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi, öğretmenlerin yaşlarına göre liderlik algısı ve motivasyon puanları arasındaki farkın olduğuna yönelik olup, fark analizi sonuçları bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu nedenle bu hipotez de reddedilmiştir. Yaşa göre motivasyonun ve liderliğin farklılık gösterdiği çalışmalar da mevcuttur (Gürdoğan ve Yavuz, 2013; Mamatoğlu, 2010). Ancak yine çalışmalarda, örnekleme göre yaşın liderlik ve motivasyona etki etmediği de rapor edilmektedir. Burada örneklemin daha geniş tutulmasıyla, konunun daha kapsamlı incelenmesi mümkün olabilir.

Araştırmanın beşinci hipotezi, öğretmenlerin aylık gelirlerine göre liderlik algısı ve motivasyon puanları arasındaki farka ilişkindir ve analiz sonuçları, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu nedenle bu hipotez de reddedilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin aylık gelir farklılığı, istatistiksel olarak anlamlı derecede motivasyon ve liderlik algısı farkına neden olmamaktadır. Araştırma yapılan özel okullarda öğretmenlerin gelir durumları birbirine yakındır. Bu

nedenle gelirin motivasyon ve liderlik üzerinde etkisinin anlamlı çıkmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı hipotezi, öğretmenlerin deneyimlerine göre liderlik algısı ve motivasyon puanları arasındaki farka ilişkin olup, fark analizi sonuçları bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu nedenle bu hipotez de reddedilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin deneyimleri, liderlik algısı ve motivasyon üzerinde yeterince etkili değildir. Deneyim, motivasyon ve liderlik algısı üzerinde etkisi en fazla olan demografilerdendir (Mamatoğlu, 2010; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Ancak bu noktada da, örneklemin deneyim dağılımının da homojen olmamasının, özel okulların daha fazla deneyime sahip öğretmenlere öncelik vermesinin sonuçlar üzerinde etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın son hipotezi, liderlik ile motivasyon arasındaki ilişki olup, araştırma sonuçları bu hipotezin kabul edildiğini göstermektedir. İçsel motivasyon ve toplam motivasyon puanları incelendiğinde, her ikisi de liderlik ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişki içerisindedir. dışsal motivasyon ile liderlik algısı arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan dışsal motivasyonun da etkisi toplam motivasyon puanına eklendiğinden, içsel motivasyon puanına göre toplam motivasyon puanı liderlik algısından daha fazla etkilenmektedir.

Çalışmanın literatür bölümünde de değinildiği gibi liderlik, yöneticilikten farklı bir kavram olup, yöneticilikten daha fazlasını içermekte ve daha fazla bilişsel düzeye hitap etmektedir. Yöneticiler genellikle belirli bir bürokratik zincir neticesinde yönetim kademesine gelen, liyakat durumları bazı göstergelere göre belirlenen bireyler olmasına karşın liderler, daha çok karakter yapısı ve doğuştan gelen bir özellik olarak görülmektedir. Liderliği en genel şekliyle birlikte çalıştığı insanları arkasında toplama, belli bir amaca yönlendirebilme gücü olarak tanımlamak mümkündür. Bu genel tanımdan da anlaşılacağı üzere liderler yönetici olabilirler, ancak her yönetici lider olmayabilir. Diğer bir ifadeyle liderlik, formel yapılarla belirlenen bir durumdan ziyade, bilişsel ve karakteristik bazı kavramları da bünyesinde barındırmaktadır.

Eğitim kurumlarında verilen hizmetin daha çok bilişsel bir yapıda olması, bu kurumlarda liderlik kavramının da önemini arttırmaktadır. Eğitim kurumlarında verilen hizmeti en genel şekliyle bilginin bir kişiden diğer kişilere aktarılması olarak

tanımlamak mümkündür. Buradan hareketle, bilgi alışverişinin en üst düzeyde olması için, bilgiyi aktaran tarafın, yani öğretmenlerin kendilerini işlerine daha iyi bir şekilde vermeleri, diğer bir ifadeyle daha fazla motive olmaları gerekir. Literatürde pek çok çalışmada, liderlik ile motivasyon arasında olumlu ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla liderleri tarafından daha iyi motive edilen bireyler, görevlerini daha iyi yerine getirecek ve eğitim kurumlarında verilen hizmetin kalitesi de daha fazla yükselecektir.

4.2. Sonuç

Araştırmada, liderlik algısı ile motivasyon arasındaki ilişkiye geçmeden önce, liderlik algısı ve motivasyonu etkilemesi muhtemel olan demografik faktörler incelenmiştir. Buna göre hem liderlik, hem de motivasyon boyutlarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen bulguları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre fark analizi incelendiğinde, erkeklerin hem motivasyon düzeylerinin, hem de yöneticilerinin liderlik düzeyini algılama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan sadece içsel motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, liderlik algısı ve motivasyonları azalmaktadır. Öte yandan eğitimin de, liderlik ve motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre evli öğretmenlerin algı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan içsel motivasyon ise boşanmış öğretmenlerde daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşlarına göre, genç öğretmenlerde motivasyonun daha yüksek olduğu, ileri yaştaki öğretmenlerde ise liderlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada da, gençlerde daha fazla çalışma azmi ve daha az yıpranmanın etkisinin olduğu ifade edilebilir. Öte yandan yaşa göre

gruplar arasındaki bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

- Öğretmenlerin gelirlerine göre, orta düzeyde gelire sahip öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu, geliri iyi olan öğretmenlerin ise liderliği daha iyi algıladıkları görülmektedir. Yine burada da, aylık gelirin öğretmenlerin liderlik algısı ve motivasyon puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.
- Öğretmenlerin deneyimlerine göre, liderlik algısı yüksek deneyimlerde daha yüksek çıkmaktadır. İçsel motivasyon ve toplam motivasyon puanları ise genç ya da daha az deneyime sahip öğretmenlerde daha yüksektir. Bu bulgu, yaşa göre elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Öte yandan yine deneyimin de liderlik algısı ve motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.
- Liderlik ile motivasyon arasındaki ilişki incelendiğinde, liderliğin içsel motivasyon ve toplam motivasyon puanına istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkisinin olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu noktada, liderlik algısını arttırmanın, öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon düzeylerini arttırdığını ifade etmek mümkündür.

4.3. Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre gerek kamu yöneticileri ve eğitim uzmanları, gerekse alan uygulama uzmanları ve ileriki çalışmalar için aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

- Araştırma örneklemini arttırılarak, araştırmada elde edilen bulguların daha genel bir çerçeveye yayılması mümkündür.
- Araştırmanın farklı eğitim kademelerinde yapılması, eğitim kademelerinin etkisini görmede olumlu katkılar sağlayabilir.
- Araştırmada incelenen demografik özelliklerin arttırılması, liderlik algısı ve motivasyon üzerindeki etkili olan değişkenlerin daha iyi analiz edilmesine yardım edebilir.

- Araştırmada öğretmenlerin temel demografik değişkenlerinin liderlik ve motivasyon üzerinde etkili olmadığı görölmektedir. Bu nedenle bu alanda yapılacak olan çalışmalarda, bu demografilerin etkilerine çok fazla ağırlık verilmeyebilir. Bu sayede, yapılan çalışmalarda daha etkili faktörler üzerine yoğunlaşmak mümkündür.
- Araştırmada liderlik algısı, öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran bir etken olarak görölmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin liderlik vasıflarını arttırmak suretiyle öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak, bu sayede eğitimde kaliteyi arttırmak mümkündür. Bu nedenle, verilen hizmet içi eğitimlerde liderlik konusunun üzerinde daha fazla durulması yararlı olacaktır.
- Yine liderliğin algısı üzerinden motivasyonun artması, liderlik düzeyinin ne olduğundan ziyade, ne düzeyde algılandığı ile ilişkilidir. Bu nedenle, sadece okul yöneticilerinin liderlik düzeylerinin artırılması değil, aynı zamanda öğretmenlerin de liderliği algılama biçimlerinin artırılması gerekir. yine verilecek olan hizmet içi eğitimlerde, bu konulara da dikkat edilmesi yarar sağlayabilir.
- Liderlik algısının okul içerisinde öğrenci ve öğrenci velilerine de ne şekilde yansıdığıнын incelenmesi, konunun tam anlamıyla kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak verecektir. Bu nedenle, ileriki araştırmalarda eğitimdeki bu paydaşların da görüşlerini alacak şekilde araştırmanın genişletilmesine yer verilebilir.
- Son olarak bu alanda yapılan çalışmaların bir araya getirildiği meta analizleri yapılarak, konunun teori ile uygulama arasındaki farkına da yer verilebilir. bu sayede daha etkili bir eğitim sisteminin elde edilmesine ciddi olumlu katkıların sağlanması mümkündür.

KAYNAKLAR

- Akdoğan, A. A. (2007). Habermas'ın Sistem Kuramı Eleştirisi Çerçevesinde Yeni Kamu İşletmeciliği ve Müzakereci Demokrasi, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 40, Sayı 4, s. 21-44.
- Arık, A. (1996). *Motivasyon Ve Heyecana Giriş*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Bakioglu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M.U. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi* 10, İstanbul, 11-19.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. 6. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barth, R.S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 8-12.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Bolat, O. İ., Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2012). Güçlendirici Lider Davranışları Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin Sosyal Mübadele Kuramından Hareketle İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 12 Sayı 21, ss.215-239.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22.
- Can, H. (1999). *Organizasyon Ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Çelik, D. A., Telman, N. (2013) *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Alanında Kullanılan Ölçekler*. Nobel, Ankara.
- Çoroğlu, C. (2003). *İş Dünyasında Geleceğin Yönetimi*, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Dangaç, G. (2008). *Liderlik ve Yöneticilik*, BİYMED Makaleler.
- Dewey, J. (1886). "Psychology as Philosophic Method". *Mind* 11: 153-173.

- Dilek, H. (2005). Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Dizdar, Ö. (2009). Psychological Contracts and Organizational Correlates: The Impact of Work Orientations, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmezer, S. (1999). Toplumbilim, Beta Yayınları, İstanbul.
- Dündar, S., Özutku, H., Taşpınar, F. (2007), “İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme”, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2007 Sayı: 2.
- Ekvall, G. ve J. Arvonen (1999) Effective Leadership Style: Both Universal and Contingent? *Creativity and Innovation Management* , 8 (4) s: 242-250
- Erçetin, Ş. (1998). Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Erdem, E. (2008). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Konutların Swot Analizi ile Değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Erdem, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi, Acıoğlu Yayın, İstanbul.
- Ergeneli, A. (2006). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul.
- Ergezer, B. (1995). Liderlik ve Özellikleri, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Göker, Z. (2008). Kamusal Mallar Tanımında Farklı Görüşler. *Maliye Dergisi*, Sayı 155.
- Güney, S. (2007). Yönetim ve Organizasyon. Ankara.

- Gürdoğan, A. ve Yavuz, E. (2013). Turizm İşletmelerinde Örgüt Kültürü ve Liderlik Davranışı Etkileşimi: Muğla İli'nde Bir Araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, Bahar: 57 – 69.
- Hass, H. (2000). İnsan Lider Doğmaz, Çev. Sinan Köseoğlu, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl: 2006, Sayı 23, Sayfa: 143-160.
- Ivancevich, J. M. ve Matteson, M. T. (1996). *Organizational Behavior and Management*. Fourth Edition. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- İbicioğlu, H. Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). “Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Araştırma”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2)
- Kağıtçıbaşı, C. (1999) *Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi, 10. baskı, Sosyal Psikoloji Dizisi:1, İstanbul.
- Kantar, H. (2008). *İşletmede Motivasyon*. İstanbul: Kum Saati Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi Ve Bir Uygulama*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe Giden Yollar*, Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Kenny, D. A., & Zaccaro, S. J. (1983). An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 678-685
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., 12. Baskı, İstanbul.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, (8. Baskı) Beta Yayınevi, İstanbul.
- Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Loh, J.M. (1996). “bir yüksek performans kültürü oluşturmak” İnsan yönetimi. İstanbul: Robert H.,rosen(Ed),Mess.

- Mahaney, R. C.& Lederer, A.L. (2006). The Effect of Intrinsic and Extrinsic Rewards for Developers on Information Systems Project Success, *Project Management Journal*, 37 (4), 42-54.
- Mamatoğlu, N. (2010). Lider Davranışları Algıları ve Örgütsel Kimliklenme Boyutları Arasında Çalışanın Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2010, 25 (65), 82-97.
- Moltaz J. Clifford (1985) The Relative Importance of Intrinsic and Extrinsic Rewards as Determinants of Work Satisfaction, *The Sociological Quarterly*, Vol:26, No: 3, pp: 365-385.
- Oktay, E. Ve Gül, H. (2003), Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Önen, L, Tüzün, B. (2005). Motivasyon, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Özel, N. (2013). Kadın ve Erkek Liderlerin Sözel İletişim Yeterlikleri ve Bunun Çalışanların İş Tutumları Üzerine Etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Ekim 2013, 8(2), 141-160.
- Öztop, İ. (2008). Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkinin Nitel Performans Üzerine Etkileri, *Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*.
- Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi*.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*, Alfa Basım, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Yay. Bursa
- Sağır, M., Memişoğlu, S. P. (2012). The Perceptions Of Administrators And Teachers On Elementary School Administrators' Educational Leadership Roles. (3rd.International Conference on New Trends in Education and Their Implications-Icante-2012, Antalya). *Journal of Research in Education and Teaching*. 1(2), 1-12.ve *Öğretim Araştırmaları Dergisi*.

- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemede içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 95 - 105.
- Silva MC, Nicole M, Guerra-Guimaraes L & Rodrigues CJ. 2002. Hypersensitive cell death and post-haustorial defence responses arrest the orange rust (*Hemileia vastatrix*) growth in resistant coffee leaves. *Physiological and Molecular Plant Pathology* 60(4):169-183.
- Sully J. (1884). *Outlines of Psychology*. Appleton; New York.
- Şahin, A. (2006). *Başarı ve Mutluluk için Yönetici Liderlik*, Dolunay Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, M., Ş., Akgemci, T., Çelik, A., (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tabak, A., Kızıloğlu A., Türköz T. (2013). “Örtük Liderlik Ölçeği Geliştirme Çalışması” *ODTÜ Gelişme Dergisi*. Sayı 40. Ss. 97-138
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2009, Cilt 15, Sayı 58, ss: 274-298
- Taşpınar, F. (2006). *Motivasyon Araçlarının İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Afyonkarahisar İlindeki Termal Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işlerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, ticaret ve turizm, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.
- Tevrüz, S. (1997). *Endüstri Ve Örgüt Psikolojisi*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Yıldız, M. (2002). “Liderlik Yaklaşımları ve Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Araştırmaları”, *Türk İdare Dergisi*, Cilt 74, Sayı 435 (Haziran), s. 221-246.

Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 2(2), 93-105.

Yüksel, Ö. (1981). İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi yayınları, Ankara.

EKLER

Ek.1. Anket Örneği

Değerli Öğretmenimiz,

Lütfen aşağıdaki soruları gerçek bilgileri edinebilmemiz açısından doğru ve samimi olarak cevaplandırınız. İlginiz, değerli vaktiniz ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Eğitim Durumunuz

Üniversite Lisans-Üstü

3. Medeni durumunuz

Bekâr Evli Boşanmış

4. Yaşınız

30'un altında 30–39 arası 40–49 arası 50 ve daha yukarı

5. Gelir durumunuz

Çok düşük Düşük Orta İyi Çok iyi

6. Mesleki deneyiminiz

1 yıldan az 1–5 yıl 6–10 yıl 11–15 yıl 15 yıldan çok

Liderlik Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri, okulunuzda görev yapan yöneticinizin genel davranışlarını dikkate alarak değerlendiriniz.

MADDELER	Kesimkte katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesimkte Katılıyorum
LD01: Arkadaşçadır.					
LD02: Diğerlerinin fikir ve önerilerini dinler.					
LD03: Düzeni sağlar.					
LD04: Astlarına güvenir.					
LD05: Karar alırken riske girmekten kaçınmaz.					
LD06: Kimin neden sorumlu olduğunu her zaman bilir.					
LD07: Açık ve dürüst bir yöntemi vardır.					
LD08: Yeni fikirleri teşvik eder.					
LD09: Tutarlıdır.					
LD10: Eleştirilere açıktır.					
LD11: Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.					
LD12: Kurallara ve prensiplere uymaya önem verir.					
LD13: Güven vericidir.					
LD14: Gelecek hakkında planlar yapar.					
LD15: Birimlerin sonuçları hakkında bilgi verir.					
LD16: İyi çalışmalarını takdir eder.					
LD17: Büyümeyi teşvik eder.					
LD18: Amaçları belirgindir.					
LD19: Diğerlerinin düşüncelerine önem verir.					
LD20: Yeni projeler üretir.					
LD21: Uygulanmakta olan planlar üzerinde çok titizdir.					
LD22: Astlarını savunur.					
LD23: Yeniliklere açıktır.					
LD24: İşin denetiminde titizdir.					

LD25: Tartışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratır.					
LD26: Çatışmaları ortadan kaldıracak olanaklar yaratır.					
LD27: Çalışma gereksinimlerini anlaşılır bir şekilde tanımlar ve ifade eder.					
LD28: Astlarına adil davranır.					
LD29: Gerektiğinde çabuk karar alır.					
LD30: Planları dikkatli yapar.					
LD31: Karar verirken astlarına söz hakkı verir.					
LD32: Esnektir ve değişme açıktır.					
LD33: Talimatlarını açık bir şekilde verir.					
LD34: Astlarına bir bireye olarak saygı gösterir.					
LD35: İşlerin uygulanmasında yeni ve değişik fikirler ortaya koyar.					
LD36: Olayları irdeler ve düşünmeden karar almaz.					

Motivasyon Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri, size en uygun olacak şekilde değerlendiriniz.

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yaptığım işte başarılıyım.					
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarından dolayı beni takdir ederler.					
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.					
6. Yaptığım işin saygım olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9. Yöneticilerim çalışmalarından dolayı her zaman beni takdir ederler.					
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.					
11. Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.					
12. Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-icecek imkanları ücretsiz sağlar.					
13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
16. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.					
18. İşimde terfi imkânım vardır.					
19. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.					
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					

Ek.2. Anket İzni

Ek.3. Ölçek Maddeleri

Liderlik Ölçeği Maddeleri

LD01: Arkadaşçadır.
LD02: Diğerlerinin fikir ve önerilerini dinler.
LD03: Düzeni sağlar.
LD04: Astlarına güvenir.
LD05: Karar alırken riske girmekten kaçınmaz.
LD06: Kimin neden sorumlu olduğunu her zaman bilir.
LD07: Açık ve dürüst bir yöntemi vardır.
LD08: Yeni fikirleri teşvik eder.
LD09: Tutarlıdır.
LD10: Eleştirilere açıktır.
LD11: Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.
LD12: Kurallara ve prensiplere uymaya önem verir.
LD13: Güven vericidir.
LD14: Gelecek hakkında planlar yapar.
LD15: Birimlerin sonuçları hakkında bilgi verir.
LD16: İyi çalışmalarını takdir eder.
LD17: Büyümeyi teşvik eder.
LD18: Amaçları belirgindir.
LD19: Diğerlerinin düşüncelerine önem verir.
LD20: Yeni projeler üretir.
LD21: Uygulanmakta olan planlar üzerinde çok titizdir.
LD22: Astlarını savunur.
LD23: Yeniliklere açıktır.
LD24: İşin denetiminde titizdir.
LD25: Tartışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratır.
LD26: Çatışmaları ortadan kaldıracak olanaklar yaratır.
LD27: Çalışma gereksinimlerini anlaşılır şekilde tanımlar ve ifade eder.
LD28: Astlarına adil davranır.
LD29: Gerektiğinde çabuk karar alır.
LD30: Planları dikkatli yapar.
LD31: Karar verirken astlarına söz hakkı verir.
LD32: Esnektir ve değişime açıktır.
LD33: Talimatlarını açık bir şekilde verir.
LD34: Astlarına bir bireye olarak saygı gösterir.
LD35: İşlerin uygulanmasında yeni ve değişik fikirler ortaya koyar.
LD36: Olayları irdeler ve düşünmeden karar almaz.

Motivasyon Ölçeği Maddeleri

1. Yaptığım işte başarılıyım.
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler.
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.
11. Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.
12. Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-içecek imkanları ücretsiz sağlanır.
13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.
16. Çalışmakta olduğum okulun ileride daha iyi olacağına inanıyorum.
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.
18. İşimde terfi imkânım vardır.
19. Yöneticilerim anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.
22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım yanımdadır.
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.