



**Ondokuz Mayıs Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı**

**Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle**  
**Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki**  
**(Samsun İli Örneği)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Nurullah AKSEL**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Cevat ELMA**

**Samsun, 2016**



**Ondokuz Mayıs Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı**

**Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle**  
**Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki**  
**(Samsun İli Örneği)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Nurullah AKSEL**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Cevat ELMA**

**Samsun, 2016**

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

09.02.2016

Nurullah AKSEL

## TEZ KABUL VE ONAYI

Nurullah AKSEL tarafından hazırlanan Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği) başlıklı bu çalışma, \_\_/\_\_/\_\_\_\_ tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Baskan : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Üye : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Üye : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Enstitü Müdürü

(İmza ve Mühür)

## ÖZET

Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin  
Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği)

Nurullah AKSEL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mart/2016

Danışman: Doç. Dr. Cevat ELMA

Bu araştırmanın amacı, ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, medeni durum, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evreni Samsun şehir merkezinde (Atakum, İlkadım, Tekkeköy ve Canik ilçeleri) yer alan 72 ortaokulda görev yapan 2242 (Haziran 2015) ortaokul öğretmeni olup, bunların arasından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 493 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Mottaz'ın (1985) İş Motivasyon Ölçeği ve Oran'ın (2002) Dönüşümcü Liderlik Ölçeği olmak üzere iki ölçek içermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin motivasyon algıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği sergileme düzeyi; okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen motivasyon algıları; okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Dönüşümcü liderlik faktörünün öğretmen motivasyonunu açıklama oranı % 20.8 olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dönüşümcü liderlik, motivasyon, okul müdürü, öğretmen.

## ABSTRACT

The Relationship Between Secondary School Principals' Transformational Skills and Teachers' Motivation (The Sample Of Samsun)

Nurullah AKSEL

University of Ondokuz Mayıs

Educational Sciences Institute

Department of Educational Sciences, March/2016

Supervisor: Assoc. Prof. Cevat ELMA

The purpose of this research is defining relationship between transformational leadership skills of secondary school principals and teachers' motivation. In this research transformational leadership skills of secondary school principals' and teachers' motivational levels were analyzed according to teachers' perceptions Teachers' perceptions were identified whether they are changed by gender, seniorities, marital status, experienced work time with school principals, branch and school size.

In this research the relational model was used. The sample of this research consisted of 493 teachers, who had been selected by using simple random sampling method, worked at secondary schools in Atakum, İlkadım, Tekkeköy, Canik districts of Samsun province in 2014-2015 school year. Data collection instrument used in this study has two parts. The first part is Mottaz's (1985) Work Motivation Scale and second part is Oran's (2002) Transformational Leadership Scale.

According to the findings of this study, teachers motivation perceptions and transformational leadership skills of school principals according to teachers' perceptions are shown up in high level. Performed level of transformational leadership skills of school principals according to teachers' perceptions differs significantly based upon to work time period with school principals and school size itself. Motivational perceptions of teachers significantly differs according to teachers' work time period with school principals, branches and school size. Definition Rate of teachers' motivation for transformational leadership factor is found at % 20.8. The study revealed a weak relationship which is positively directed between transformational leadership skills and teachers' motivation.

**Key Words:** Transformational leadership, motivation, principals, teacher.

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamın tasarlanmasından sonuçlanmasına kadar her aşamasında yardımını esirgemeyen derin bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, tanımaktan ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam, danışmanım Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, değerli birikimlerini özveriyle yansıtır moral ve desteğini hep hissettiğim çok değerli hocalarımla; Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL ve Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamda yardımlarını esirgemeyen Esra KÖKSAL ve Rasim NERSE'ye, araştırmaya katılan tüm değerli öğretmenlere, manevi desteğini esirgemeyen aileme ve varlığından güç aldığım canım kızımaya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nurullah AKSEL



# İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	vi
<b>TEZ KABUL VE ONAYI</b> .....	vii
<b>ÖZET</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xii
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>7</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
2.1. Yönetim.....	7
2.1.1. Yönetici.....	8
2.1.2. Lider.....	10
2.1.3. Yönetici - Lider Ayrımı.....	15
2.1.4. Klasik Liderlik Kuramları.....	17
2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı.....	18
2.1.4.2. Davranışsal Yaklaşım.....	18
2.1.4.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	18

2.1.5. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar .....	19
2.1.5.1. Etik Liderlik .....	20
2.1.5.2. Demokratik Liderlik .....	20
2.1.5.3. Hizmetkâr Liderlik.....	21
2.1.5.4. Otokratik Liderlik .....	21
2.1.5.5. Serbestçi (Liberal) Liderler.....	222
2.1.5.6. Yetki Verici (Delegasyon) Liderlik .....	22
2.1.5.7. Koç Tipi Liderlik .....	22
2.1.5.8. Hümanist Liderlik .....	23
2.1.5.9. Destekleyici Liderler.....	23
2.1.5.10. Karizmatik Liderlik.....	24
2.1.5.11. Doğal Liderlik.....	24
2.1.5.12. İşe Dönük (İşlemsel) Liderlik .....	24
2.1.5.13. Dönüşümcü Liderlik .....	25
2.1.5.13.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları .....	30
2.1.5.13.1.1. İlham Verici Motivasyon.....	30
2.1.5.13.1.2. İdealleştirerek Etkileme.....	311
2.1.5.13.1.3. Bireysel İlgi .....	31
2.1.5.13.1.4. Entelektüel Uyarım.....	32
2.1.5.13.2. Dönüşümcü Liderlik Üzerine Yapılmış Çalışmalar .....	33
2.2. Motivasyon.....	36
2.2.1. Motivasyon Kuramları .....	40
2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	40
2.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı .....	42
2.2.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı .....	444
2.2.1.4. Alderfer'in VIG (Varoluş, İlişki Kurma, Gelişme) Kuramı .....	45

2.2.1.5. Vroom'un Beklenti Kuramı .....	466
2.2.1.6. Lawler-Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı .....	47
2.2.1.7. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Kuramı .....	49
2.2.1.8. Adams'ın Eşitlik Kuramı .....	498
2.2.1.9. Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı / Pekiştirme Kuramı .....	50
2.2.2. Motivasyon Yöntemleri.....	52
2.2.2.1. Açık İletişim .....	52
2.2.2.2. Amaç Birliği .....	53
2.2.2.3. Ceza ve Ödül.....	555
2.2.2.4. Çalışma Ortamını Geliştirme .....	566
2.2.2.5. Eğitim ve Kariyer.....	56
2.2.2.6. Geri Besleme.....	577
2.2.2.7. Kararlara Katılım ve Sorumluluk Vermek.....	588
2.2.2.8. Meslek veya Kurumu İle Özdeşleşme .....	599
2.2.2.9. Örgütsel Destek Sağlama.....	59
2.2.2.10. Yarışma ve Rekabet .....	60
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>61</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>61</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	61
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	61
3.3. Veri Toplama Araçları .....	64
3.4. Verilerin Analizi.....	66
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>68</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>68</b>
4.1. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	68

4.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	68
4.1.2. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	74
4.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	79
4.1.4. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	84
4.1.5. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına (Toplamda) İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	89
4.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	93
4.2.1. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	93
4.2.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	98
4.2.3. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna (Toplamda) İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	103
4.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	107
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>110</b>
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>110</b>
5.1. Sonuçlar .....	110
5.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar .....	110
5.1.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar .....	1155
5.1.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	117

5.2. Öneriler .....	117
5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler .....	1188
5.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler .....	119
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>121</b>

## **EKLER**

EK - 1: Dönüşümcü Liderlik ve İş Motivasyonu Anketi

EK - 2: Araştırma izinleri

EK - 3: Özgeçmiş



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Dönüşümcü Liderlik Modeli.....	27
Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	41
Şekil 3: Herzberg'in Çift Faktör Kuramı .....	43
Şekil 4: McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı .....	44
Şekil 5: Maslow ve Alderfer'in Gereksinim Kuramları Arasındaki İlişki.....	45
Şekil 6: Vroom'un Beklenti Kuramı .....	47
Şekil 7: Lawler-Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı .....	48
Şekil 8: Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Kuramı .....	49
Şekil 9: Adams'ın Eşitlik Kuramı .....	50
Şekil 10: Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı.....	51
Şekil 11: Pekiştirme Kuramı .....	52

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Farklı Büyüklüklerde Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi .....	62
Tablo 2: Araştırmanın evrenine ait bilgiler .....	62
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Okul Müdürü İle Çalışma Süresi, Branş ve Okul Büyüklüğüne İlişkin Dağılımları .....	63
Tablo 4: Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri .....	66
Tablo 5: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri .....	69
Tablo 6: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	70
Tablo 7: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	71
Tablo 8: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	71
Tablo 9: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	72
Tablo 10: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	73
Tablo 11: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri .....	74

Tablo 12: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	75
Tablo 13: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	76
Tablo 14: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	76
Tablo 15: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	77
Tablo 16: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	78
Tablo 17: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri .....	79
Tablo 18: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	80
Tablo 19: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	81
Tablo 20: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	81
Tablo 21: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	82



Tablo 22: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	83
Tablo 23: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri.....	84
Tablo 24: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	85
Tablo 25: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	86
Tablo 26: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	86
Tablo 27: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	87
Tablo 28: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	88
Tablo 29: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğini Tanımlayan İfadelere İlişkin Alt Boyutlar ve Toplamda Aritmetik Ortalama Değerleri.....	89
Tablo 30: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 31: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	90

Tablo 32: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	91
Tablo 33: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 34: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	92
Tablo 35: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri .....	93
Tablo 36: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 37: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 38: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	96
Tablo 39: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 40: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	97
Tablo 41: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri.....	98
Tablo 42: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	99

Tablo 43: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 44: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 45: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 46: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 47: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Tanımlayan İfadelere İlişkin Alt Boyutlar ve Toplamda Ortalama Değerleri.....	103
Tablo 48: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 49: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 50: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 51: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 52: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	107

Tablo 53: Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Öğretmenlerin İçsel, Dışsal ve Genel Motivasyonu İle İlişkisine Dair Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
--	-----



## BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanarak amaçları belirtilmiş ve problemin önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

### 1. GİRİŞ

Değişimin hızla gerçekleştiği bir çağda yaşamaktayız. Çağımızda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler insanlara etkisini hissettirmekte, bu etki toplumları değişime ve gelişime zorlamaktadır. Hiçbir toplumun değişimin hızı karşısında direnmesi ve eski yapısını koruyarak varlığını sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Toplumların değişime ayak uydurabilmesinde ise eğitim büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim sistemi ve kurumları değişimin öncüsü konumundadır. Eğitim kurumlarında eski yönetim anlayışları ile değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Kurum yönetimlerinin değişime açık olması, gelişmeleri yakından takip etmesi, sosyal ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin güçlü olması ve çalışanlarını motive ederek değişime giden yolda onlara rehber olması gerekmektedir. Bu bakımdan okul yönetimlerinde dönüşümcü liderlik davranışları önem arz etmektedir.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, kapsam, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümü kuramsal çerçeve ve literatür ile yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz bilgileri yer almaktadır. Verilerin analizi, bulgu ve yorumlar dördüncü bölümü oluşturmaktadır. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

Günümüzde eğitime önem verilmesine rağmen istenilen başarıya ulaşılamamasın nedenleri tartışma konusu olmakta, tartışılan konuların başında ise yöneticiler gelmektedir. Hodgkinson'un (2008: 3) belirttiği gibi aile ve devlet adı

verilen örgütlerin içine doğar, örgütler içinde yaşar ve aynı örgütlerin üyeleri olarak yaşama veda ederiz. Dur durak bilmeksizin yönetip, yönetildiğimiz doğum ve ölüm arasındaki bu sürede yönetim olgusundan kaçmak imkânsızdır. Yönetim süreci başarılı işlediği sürece örgütlerde başarıdan söz edilebileceği şüphesizdir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde başarıya ulaşmak için gerekli olan lider yöneticiyi seçebilme adına, Türkiye’de eğitim alanında uygulanan yönetici atamalarında esas alınan yönetici atama yönetmeliği son 35 yılda 25 defa değiştirilmiştir. Ancak tüm çabalara rağmen halen istenilen başarının sağlanamadığı görülmektedir.

Öztekin (2005: 18), yönetimi; kişilerin bir amacı gerçekleştirmek ve sürdürebilmek için bir araya gelip, planlama, örgütlenme, yönettme (motivasyon), eşgüdüm (koordinasyon) ve denetim işlevlerinin etkin olarak bulunduğu ve işletildiği sürekli bir süreç olarak tanımlamıştır. Klasik düşünürler yönetim içerisindeki “yönetici” ve “lider” kavramlarını aynı anlamlarda kullanmışlar ve her yöneticiyi bir lider olarak kabul etmişlerdir. Bugün ise; her yöneticinin lider olmadığı, fakat olması gerektiği görüşü benimsenmektedir (Şimşek, 2008: 15). Okullarda yönetici konumunda bulunan okul müdürleri gerçek bir lider olabildiği takdirde eğitimde başarıya ulaşma yolunda büyük bir adım atılacağı hiç şüphesizdir.

Türkmen (1994: 74), yöneticiliği; otoritesini kullanarak önceden belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi için kaynakların tedariki, örgütlenmesi, planlanması ve denetimi faaliyetlerinin eşgüdüm sağlanarak yürütülmesi olarak tanımlarken Marşap’a (2009: 2) göre yöneticilik, karşılaşılan farklı boyutlardaki sorunları erkenden belirleyip önleyici çözümler üretebilmek, yaratıcı düşünceyi eyleme geçirerek başarılı sonuçlar alabilmektir. Liderlik ise örgütün hedefleri doğrultusunda insanların hareket etmelerini sağlayan bir etkileme gücü ve diğer insanların göremediği şeyleri görme ya da hissedebilme yeteneğidir (Kaya, 2002: 16).

Liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olmasına rağmen, aralarında bir ilişki de bulunmaktadır. Yönetici ve lider her ikisi de örgüt çalışanlarına, bir otoriteye dayanarak iş gördürürler. Yalnız yöneticinin otoritesi resmîyken, liderin otoritesi gayri resmîdir (Güney, 2000: 503). Günümüzde yönetici ve lider arasındaki farkın dayandığı kaynak, yetki, güç ve bunların kullanım şeklidir (Celep, 2014a: 5).

Yönetici planlama ve örgüt çalışanlarıyla iş yerinin tüm kaynaklarını koordine etmeyi amaçlarken, liderlikte amaç, kişisel çekim gücü ve karizmayla örgüt

üyelerini peşinden sürüklemek ve amaçlar doğrultusunda harekete geçirmektir. Güçlü bir lider iyi bir yönetici olamayabilir. Ancak iyi bir yönetici olabilmek için liderlik vasıflarına sahip olmak gereklidir (Dogani, 2010: 32). İdeal anlamda ele alındığında, örgüt yöneticilerinin yöneticilik konumlarının yanı sıra, liderlik özelliklerine de sahip olmaları gerektiği ileri sürülmektedir. Ancak, her yöneticinin aynı zamanda lider olduğunu söylemek güçtür (Celep, 2014a: 5). Yönetici gücünü ve yetkisini mevkiinden, statüsünden ve yasal kaynaklardan, lider ise gücünü karakterinden örnek ve üstün kişiliğinden, kendi yeteneğinden, ilke ve değerlerinden alır (Peker, Aytürk, 2000: 53).

Personelin verimli çalışması için teşvik edilmeleri, özendirilmeleri gerekir. Çünkü iş tatmini elde eden, işinden memnun olan kişi işini daha iyi yapar (Mucuk, 2008: 181). İyi bir lider olmak için çalışanlara belli heyecanları aşılabilme, olağan güdülerinin ötesinde onları motive etmek, emredilenin veya beklenenin ötesinde sonuçlar elde edebilmek gerekir (Kozlu, 2009: 93,94). Liderlik, kuruluşun vizyonunu alt gruplara özümsetebilmek ve aynı zamanda bütünü oluşturan parçaların ahenkli ve dengeli işlevleriyle ortak bir amaca nasıl varılabileceği konusunu bir bütün içinde izleyebilmektir (Kaya, 2002: 16-17). Bu nedenle bireysel olarak grup üyelerinden ihtiyaç duyulan çaba düzeyinin yaratılması ve sürdürülmesinden liderler sorumludurlar. Verimli çalışma söz konusu olduğunda, hayati öneme sahip olan motivasyon, fazla para kazanmak ya da erkenden eve gitmek gibi basit şeyler bile olsa insanların işlerini yapmaya ve hedeflerine ulaşmaya ne ölçüde hazır olduklarıyla ilgilidir (Keenan, 1996: 6). Motivasyon organizmanın iç veya dış uyarıcıların etkisiyle harekete hazır hale gelerek davranışta bulunmasıdır. Motivasyon halinde, organizmanın faaliyeti artar; davranışlar, ya arzulanan bir şeye yaklaşma ya da zararlı bir şeyden uzaklaşma şeklinde belirli bir yöne yönelir (Erdem, 1983: 69). Motivasyon insanların amaçları gerçekleştirebilme düzeylerini belirler (Sercan, 2010: 97). Motivasyon insanın içinde bulunan ve iş hayatında kişiyi yükselmeye ve başarılı olmaya teşvik eden bir anlamı çağırır. Bu bir ihtiyaç, tutku veya his olabilir, fakat sonuç olarak kişiyi harekete geçmeye zorlar (Adair, 2003: 1). Motive olmuş birey, işini zevkle yapar ve bu kendisinin dolayısıyla da çalıştığı örgütün verimliliğini olumlu yönde etkiler (Güney, 2012: 21).

Dönüşümcü liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi eğitim kurumları üzerinde inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yurt içinde böyle bir çalışmaya

rastlanmazken yurt dışında Caillier (2014) kamu alanında, Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015) belediyelerde, Rao (2014), Godoy ile Bresó (2013), Wang ile Gagné (2013) ve Graves, Sarkis ile Zhu, (2013) ise örgütlerde dönüşümcü liderliğin işgörenlerin motivasyonu ile ilişkisini incelemiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisi de merak edilen konular arasında yer almaktadır.

İzleyenlerin motivasyonunu sağlayarak onların bağlanacakları ortak bir örgütsel vizyon belirleyen dönüşümcü liderlerin performansının sınırlarını zorlayıp astlarını içsel güdülemeye yönlendirip, kendi vizyonunu ve özgüvenini de astlarına geçirerek okullarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükselttiği takdirde eğitimde başarının aynı paralellikte artacağı muhtemeldir (Kaya, 2002: 34; Avery, 2004; akt: Özdemir, 2009: 103). Çalışanlara ahlaki değerler ve daha yüksek idealler göstererek onları güdüleyen (Celep, 2014a: 24), değişim ve dönüşüm için çalışanları hazırlayan, bilgi veren ve destekleyip motive eden dönüşümcü liderler; çalışanların performans düzeylerini yükseltirler (Tunçer, 2012: 317). Okul müdürlerinin dışsal motivasyon uygulamaları öğretmenlerin başarısının artmasını sağlar (Şenol, 2009).

Liderlik becerileri veya motivasyonla ilişkili değişkenlerin birçoğu araştırmalara konu olmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde yurt içinde yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonları ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise dönüşümcü liderliğin çalışan motivasyonu, tüm boyutlarda ya da alt boyutlarında ilişkisine dair araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak bu araştırmaların hiç biri eğitim alanıyla ilgili değildir. Bu araştırmanın amaçlarından biri de literatürdeki bu boşluğu gidermektir. Bu bağlamda ortaokullarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkisinin belirlenmesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik (ilham verme, ideal etki, bireysel ilgi, entelektüel uyarım) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?



2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik (ilham verme, ideal etki, bireysel ilgi, entelektüel uyarım) davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, medeni durum, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin motivasyonu (içsel/dışsal) hangi düzeydedir?

4. Öğretmenlerin motivasyon (içsel/dışsal) düzeyleri cinsiyet, kıdem, medeni durum, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyon (içsel/dışsal) düzeylerini ne düzeyde açıklamaktadır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okullar, eğitim - öğretim faaliyetlerini sürdürmekle sorumludur. Ancak bir üst öğrenime geçmek için yapılan sınavların etkisiyle, okullar birbirleri ile yarış içerisine girmişlerdir. Okulların yöneticisi olan okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışların okulun yarıştaki konumunda etkisi büyüktür. Ön sıralarda yer almak isteyen bir liderin motivasyonun başarıya ulaşmak için büyük önem taşıdığı bilinciyle hareket etmesi gerekmektedir. Güney'e (2000: 16) göre insanların kurumun amaçları doğrultusunda çalışmalarını için motive edilmesi gerekmektedir. Çünkü motive edilen çalışan işini zevkle yaparken hem kendisinin hem de kurumun verimliliğini olumlu yönde etkiler. Yönetici, öğretmenlerin motivasyon düzeyini önemseyen ve bu yönde davranışlar sergileyen gerçek bir lider olabilmek için bu yönde yapılan bilimsel çalışmalarını kendine rehber edinmelidir. Bu çalışma bu tür bir amaca yapacağı katkılar bakımından önem taşımaktadır.

Literatür taramalarında dönüşümcü liderliğin çalışanların motivasyonu ile ilişkisine dair Türkiye'de yapılmış bir çalışmaya ulaşamadım. Bu araştırma bir ölçüde de olsa bu boşluğu doldurması bakımından önem taşımaktadır.

### **1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar**

1. Araştırma Samsun il merkezinde 2014-2015 eğitim - öğretim yılında görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

### **1.5. Tanımlar**

Ortaokul: İlköğretim 4. sınıf düzeyinden sonraki 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde eğitim - öğretim veren örgütlerdir.

Okul Yöneticisi: Okullarda yönetim hizmetlerinin yürütülmesi için görevlendirilen öğretmenlerdir.

Öğretmen: Genel kültür, pedagojik formasyon ve branş eğitimini tamamlayarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca ataması uygun görülen örgün / yaygın eğitim kurumlarında eğitim-öğretim ve görevlendirildiği takdirde yönetim hizmetlerini yürüten kişidir.

Dönüşümcü liderlik: Önderler ve işgörenlerin istenilen değişimin elde edilmesine dayanan güdülerinin karşılıklı bağlantılar doğrultusunda işbirlikçi hedeflerin takip edilme sürecidir (Burns, 1978, akt: Celep, 2014a: 23).

Motivasyon: Bireyi harekete geçirmeyi sağlayan etkileme ve isteklendirme işlemidir (Güney, 2012: 23).

Okul Büyüklüğü: Okul büyüklüğü, okulda görevli öğretmen sayısına göre belirlenmiştir. Okul büyüklüğü sınıflandırmasında Elma'nın (2003a: 88) çalışması esas alınmıştır. Buna göre; öğretmen sayısı 25 ve daha az olanlar küçük, öğretmen sayısı 26-50 arasında olanlar orta ve öğretmen sayısı 51 ve üzerinde olanlar büyük olmak üzere okullar üçe ayrılmıştır.

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Yönetim

İnsanlar, ortak amaçları gerçekleştirmek için önce işbirliği sonra da kendi aralarında işbölümü yapmışlardır. İnsanların, yöneten-yönetilen veya lider-takipçileri şeklinde hedefe birlikte yöneldikleri her yer ve zamanda yönetim olgusu var olagelmıştır (Şimşek, 2008: 1). Yönetim olgusu, insanların birlikte yapmaya ve çalışmaya başlamasıyla beraber ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yönetim faaliyetleri de insanlık tarihi kadar eskidir (Güney, 2000: 20). Yönetim faaliyeti bir yöneticinin örgütün hedeflerini, komuta, karar verme, kontrol ve koordinasyonunu nasıl yürüteceğini ifade eder. Makro düzeyde, bir ulusun kalkınması, bir bölgenin ya da bir örgütün genel çalışma ve stratejik yönü ile bağlantılıdır. Mikro düzeyde ise genel çalışma ve iş sisteminin geliştirilmesi genel iş ve stratejik yönü ile ilgilidir (Wu, 2013: 35;57).

Toplumsal yaşamla yaşıt olan yönetim; evrensel bir süreç, sürekli gelişen bir bilim ve bir sanat olarak tanımlanmaktadır. Yönetim bu boyutlarıyla düşünüldüğünde, süreç olarak yönetim, bir kısım etkinlik ve işlevleri; sanat olarak, bir uygulamayı; bilim olaraksa, düzenli ve bilimsel bir bilgi toplumunu ifade eder (Mucuk, 2008: 75). Öztekin'e (2005: 17) göre yönetim; insanları etkileme, onları toplumun ortak çıkar ve yararları doğrultusunda yönlendirme bilim ve sanattır. Türkmen'e (1994: 1) göre yönetim; örgüt hedeflerine etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmek için planlama, örgütlendirme, yöneltme, eşgüdüm ve denetim işlevlerinin sistemli olarak uygulaması sürecidir.

Dogani (2010: 31) yönetimi; kendimizi en iyi şekilde yönetebilmek, sonrasında yönetme bilinciyle belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde zamanı en doğru şekilde kullanarak örgüt çalışanları ile diğer tüm kaynakları en iyi şekilde bütünleştirip koordine etmek olarak tanımıştır. Güney'e (2000: 20) göre yönetim;

önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yararlanılacak kaynakların verimli, etkili ve uygun bir biçimde kullanılmasını kapsayan faaliyetlerin bütünüdür.

Yönetim, insanların işbirliği içerisinde onları hedeflere doğru yönlendiren iş odaklı özgül çabalarının genel toplamı olarak tanımlanabilirken, başka bir ifadeyle başkaları aracılığı ile hedeflere ulaşma veya başkalarına iş gördürücü nitelikte tüm faaliyetler olarak da ifade edilebilir (Marşap, 2009: 61). Yönetim, insan etkinliğinin belirli bir biçimi olduğundan, yönetimin insan merkezli yönü üzerine büyük önem verilmektedir (Wu, 2013: 51). Yönetim, bir örgütteki çalışmaları hedefler doğrultusunda planlama, örgütlenme, eş güdümlenme ve kontrol etme çalışmalarıdır (Celep, 2014a: 2).

Genel olarak yönetim; temel hedefleri belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için insan, materyal, metot, makine ve moral unsurlarının etkili şekilde toplanarak hedefler doğrultusunda sürekli organize edilmesidir (Marşap, 2009: 2). Entegre bir bilim olarak, yönetimin temel görevi yönetim faaliyetlerini ve bazı örgütsel operasyonlarda kendi yasalarını incelemektir. Yönetim; sosyoloji, psikoloji, liderlik ve sosyal psikolojiden oluşan çok pratik bir disiplindir (Wu, 2013: 57). Yönetim bilimi, idarenin iyi biçimde yönetilmesi ve en iyi biçimde örgütlenme usullerinin incelenmesidir (Tortop, İsbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007: 3). Yönetim kavramı en geniş tanımı ile hedeflere etkili ve verimli bir biçimde ulaşılabilmesi için bir toplulukta işbirliği sağlamaya yönelik çalışmaların tamamını kapsar. Temel olan, bu işbirliğinin bilinçli, sistematik ve becerili bir şekilde uygun ilke, teori, yöntem ve modellerden yararlanılarak sürdürülmesidir (İmrek, 2005: 8).

### **2.1.1. Yönetici**

Yönetmek, örgütün program ve konularının doğru şekilde işlediğinden emin olmak demektir. Yönetme, yönetim işlevlerini gerçekleştirmek için gerekli yetkiye sahip olma ve istenen çalışmaları yapma işlemidir. Yönetici ise bir örgütün insanlarını yönetmekle görevlendirdiği kişidir (Celep, 2014a: 2; Maxwell, 2011: 5). Yöneticiyi, başkaları vasıtasıyla amaçlara ulaşmaya çalışan kişi olarak tanımlamak mümkündür (Şimşek, 2008: 13). Yöneticiler insanlarla çalışmayı tercih eder, tek başına faaliyetlerden tedirgin olur ve uzak dururlar (Zaleznik, 1999: 76). Yönetici, başında bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için astlarını sevk ve idare eder, kumanda eder ve denetler. Bunun için yönetici elinde bulunan bütün imkanları

kullanır. Astlarına emir verir, onları harekete geçirir ve böylece belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlamaya çalışır (Tortop vd., 2007: 97). Yöneticilik, işlerin başkaları tarafından yapılmasını gerektirdiğinden dolayı bir sanattır. Rakamlar, olaylar ve gerçekler gibi ölçülebilen unsurları olması itibarıyla bir bilimdir (İmrek, 2005: 8). Yönetici, örgütteki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanarak, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmayı amaçlar (Gülşen ve Gökyer, 2012: 171). İyi bir yönetici, kendine ve elemanlarına değer vermekle, onların kendilerinden beklentilerini yerine getirecek kapasitede olduğuna inanmakla işe başlar ve denetimden ziyade desteklemenin gerekliliğine inanır (Weiss, 1993: 18; Keçecioglu, 1998: 43).

Yönetici-yönetilen ilişkilerindeki her unsur önem taşır. Dolayısıyla tarzlar, karar verme süreci, yönetim fonksiyonlarını yürütebilme derecesi, astları ile ilişkileri gerçek anlamda yönetici tanımına ulaştırır. Gerçek yönetici; yönettiği kişilerle bir bütün olarak, bir ekip oluşturabilen, hedeflerine giderken astlarının gereksinimlerine duyarlı olan ve bunları tatmin eden, fikir, tutum ve davranışları ile örnek teşkil eden kişidir (İmrek, 2005: 9). Yöneticiler en küçüğünden en büyüğüne tüm örgütlerin özgül ihtiyacıdır. Onlar, örgütü bir arada tutan ve çalışmasını sağlayanlardır (Drucker, 2009: 44). Yönetici her şeyden önce sorumluluk sahibidir. Bu sorumluluk kendi alanındaki faaliyetleri belirtilen hedeflere ulaşacak şekilde düzenlemektir. Bir yöneticinin görevlerini astlarına dağıtsa bile sorumluluğundan vazgeçmesi ya da sorumluluklarını devretmesi mümkün değildir (İmrek, 2005: 8).

Yöneticinin işinde hedefleri koyma, örgütlenme, motive etme, ölçümleme ve insanları geliştirme olmak üzere beş temel faaliyeti vardır. Bunlar hep birlikte kaynakların canlı, büyüyen bir organizmada bütünleşmesine yol açar (Drucker, 2009: 46). Başkaları vasıtasıyla iş görmek, aynı zamanda etkili ve verimli bir şekilde amaçlara ulaşmayı sağlayabilmek için, yöneticilerin, önemleri kademelere göre değişen birtakım becerilere sahip olmaları gerekir (Mucuk, 2008: 79). Yöneticiler; siyaset, ekonomi, sosyoloji ve diğer pek çok alanda uzman olmalıdır. Bu nedenle, yöneticiler öğrenmeyi sürdürmek için bilgiyi güçlü bir ihtiyaç olarak görürler (Wu, 2013: 122). Yöneticilerin strateji, ikna ve müzakere konusunda iyi olmaları gerekir. Ayrıca vizyon, dayanıklılık, tutku, ahlak standartları, cesaret ve kararlılığa da ihtiyaç vardır (Teal, 1999: 147). Yöneticiler, eşlerle ilişkiler geliştirmek, müzakereler yürütmek, astları motive etmek, çatışmaları çözmek gibi bir dizi beceriye de sahip

olmalıdırlar (Mintzberg, 1999: 11-12). Yöneticilerin yönetim işini başarıyla sürdürebilmeleri için sahip olması gereken yeterlilikleri teknik, beşeri ve kavramsal olarak gruplamak mümkündür. Teknik yetenekler; görevin (işin) yapılışında gerekli olan özel bilgi, yöntem ve tekniklere ilişkin temel düzeydeki becerileri, beşeri yetenekler; diğer insanları anlama, motive ederek onlarla iyi ilişkiler kurabilme becerileri, kavramsal yetenekler ise; soyut ve genel fikirleri anlayıp bunları özel durumlara uygulayış becerilerini ifade eder (Mucuk, 2008: 80; Marşap, 2009: 66). Örgütün hedeflerine başarıyla ulaşabilmesinden söz edebilmek için mutlaka yöneticilerin bu yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

### **2.1.2. Lider**

1960'lardan sonra yönetimle ilgili yapılan çalışmalara, "Liderlik" kavramı eklenmiştir. Genel hatlarıyla bakıldığında yönetim, yönetici ve lider kavramları birbirlerine yakın kavramlar olduğu görülecektir (Celep, 2014a: 3). Yöneticilikle liderlik arasındaki fark ancak uygulama fonksiyonu içinde görülebilir. Bir yöneticinin astlarına iş yaptırma tarzı lider olup olmadığını ortaya çıkarır. Kişinin liderlik özellikleri de uygulama fonksiyonu içinde görülebilir. Planlar, organize, koordine ve kontrol ederken liderliğin farkına varılamaz (İmrek, 2005: 107).

Liderlik, kesin biçimde formüle edilemeyen bir süreçtir. Bundan dolayı davranış bilimleri alanına giren liderlik konusu üzerinde uzun yıllar tartışma ve araştırmalar yapılmasına rağmen, liderlik üzerine bir fikir birliğine varılamamıştır (Güney, 2000: 499). Liderlik üzerine çeşitli tanımlar geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Celep'e (2014a: 3) göre lider; grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, üyelerin benimseyeceği bir amaç olarak ortaya koyan ve grup üyelerinin gizli güçlerini bu amaç etrafında harekete geçiren kimsedir. Öncü (1998: 128), liderliği; insanların zorlama olmaksızın grubun amacına yönelik etkinliklerde bulunmalarını sağlayan etkileme davranışının gösterilmesi olarak tanımlamaktadır. Kaya'ya (2002: 16-17) göre liderlik; örgütün vizyonunu alt gruplara özümsetmek ve aynı zamanda bir sistem düşünürü olarak, bütünü oluşturan parçaları ahenkli ve dengeli bir şekilde işleyerek hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunu bir bütün olarak izleyebilmektir.

Liderlik; çalışanları güdüleyerek onları örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneği, başka bir ifadeyle bireyler arasında etkileşimi

sağlamak için kişinin kendinde var olan güçleri kullanma sürecidir. Takipçileri örgütün amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda ikna etme süreci olarak tanımlanan liderlik süreç olarak görülürken; lider bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Güney, 2000: 21; Kaya, 2002: 18). Diğer bir ifadeyle liderlik; bir işi başkalarına benimsetmek suretiyle yaptırabilme gücüne sahip kişi olan lider ile takipçileri arasında belirli durumlarda ortaya çıkan ve etkileşim şeklinde ifade edilen karşılıklı ilişkiler bütünüdür (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 193). Liderler, sadece başkaları ile kendi ilişkilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda diğerleri ile birlikte çalışmak için aralarında olumlu ilişkilerin geliştirilmesini kolaylaştırması gerekir. Özellikle küresel örgütler içinde ve çalışma grupları arasında farklılıklara köprü olabilme yeteneği her düzeyde liderler için önemli bir yetenektir (Van, McCauley ve Ruderman, 2010: 16).

Güney'e (2000: 500) göre "lideri" iyi tanımlayabilmek için liderliğin "yöneten, sürükleyen, önde giden" şeklinde ifade edilen sözlükteki bu dar anlamlar çerçevesinden çıkılmalıdır. Çünkü lider, sadece liderlik eden değil, aynı zamanda amaç ve hedefler gösteren kişidir. Çetin'e (2008: 23) göre literatürdeki birbirine benzer tanımların ortak noktası; liderin yasal güçten daha etkili bir güç kullanarak (karizmatik güç, uzmanlıktan doğan bir güç, ödüllendirmeden doğan bir güç, vb.) bireyleri amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi ve amaçlara ulaşmayı sağlayabilecek davranışları sergileyebilmelerini sağlamasıdır.

Liderlik belirli durum ve koşullar altında örgütün hedeflerine ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatıdır. Kimi çalışmalarda liderliğin, "ne yapılması gerektiğini belirleyerek bunu başkalarına yaptırmak" olarak tanımlanması, liderlikle gücü eş tutmaktır. Bu algı, liderliği gücün kullanımı olarak görmektir. Bu görüş, dar bir bakış açısının ürünü olup, liderliğin sanat ve şiirsel yanını dikkate almamakta ve liderliğin ana kavramları olan misyon ve vizyon değerlerini yok saymaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 193; Turan, 2014: 295).

Liderin tutumu, izleyenlerin tutumunu belirler. Liderlik, etkidir. İnsanlar bunu, nezleyi kaptıkları gibi kaparlar; lidere yakın olarak. Bir lider olarak etkisinin merkezinde durmalıdır. Olumlu bir tutum izlemesi, yalnızca kendi başarısı için değil, aynı zamanda diğerlerinin çıkarı için de önemlidir. Bir liderin sorumlulukları, her zaman çoğunluğun gözleri önünde olmalıdır, yalnızca kendinin değil (Maxwell,

2011: 136). Günümüzde tüm yöneticiler, başarıya ulaşabilmek için liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Çünkü insanlar lider yöneticilerle çalıştıkları zaman başarılı olmaktadır (Peker ve Aytürk, 2000: 49). Yönetim çalışmalarında rol oynayan doğuştan fizyoloji, psikoloji temelinde öğrenme ve pratik çalışmaları edinme yoluyla oluşturulan temel koşulların ve doğal unsurların toplamı liderlerin kalitesini belirler (Wu, 2013: 113). Liderlik, vizyon belirleme ve insanları motive etmeyle ilgilidir (Maxwell, 2011: 5). Vizyon mu lideri, yoksa lider mi vizyonu yaratır sorusu önemli olmasına rağmen, takipçilerin liderin vizyonunu destekleyip desteklemeyeceği önemli bir sorundur (Turan, 2014: 295). İyi bir lider, çalışanlarının motivasyonunu ve performansını yükseltip, takım ruhu ve koçluk bilinciyle sürekli yüksek kalmasını sağlayarak sadakati geliştirir. Aynı zamanda, takipçilerini etkileyerek, gerektiğinde çözüm üretmek vizyonu gerçekleştirme adına yapılması gereken değişiklikleri hayata geçirir (Dogani, 2010: 36).

Lider, örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışanları yönlendiren ve onların yüreklerinin toplu atmasını sağlayarak, örgütsel performansı yükselten, örgütsel başarı yolunda önemli bir faktördür. İyi bir lider eksik ya da yetersiz pek çok örgütsel kaynağı telafi ederek başarıyı yakalayabilirken, kötü bir lider ya da yetersiz bir lider, nitelikli pek çok örgütsel kaynağın heba edilmesine sebep olabilir (Tunçer, 2012: 290). Bu nedenle bir lider yaşam boyu gelişimine devam etmelidir (Van, McCauley, Ruderman, 2010: 18). Liderler insanları mevcut rollerine yönetmek yerine, yeni ilişkilerin gelişebilmesi için onları yönlerinden saptırmak zorundadırlar. Liderler çatışmayı bastırmak yerine sorunları açığa çıkarmalıdır. Normları korumak yerine mevcut iş yapma tarzına meydan okumak ve kişilerin değişmez değerleri ile eskimiş tarihsel uygulamalar arasında ayırım yapabilmesine yardımcı olmalıdır (Laurie, Heifetz, 1999: 170).

İzleyecek kişileri çekebilme yeteneği olarak görülen liderlik, insanların birlikte daha verimli ve anlamlı bir şekilde çalışma ve bu süreçte başkalarını geliştirme yeteneğini gerektirir. Bu yetenekler; diğerlerini geliştirme, ihtiyaçlarını teşhis etme, uygun geri bildirim ve diğer öğrenme fırsatları sağlama yeteneğini içerir. Buna karşın birçok kişinin liderliği izleyecek insanları bulmak olarak değil, bir pozisyona ulaşmak olarak görüp, bu yüzden bir pozisyonun, derecenin, unvanın peşinden gidip, oraya vardıklarında lider olduklarına inanma yanılığına düştükleri görülmektedir (Van, McCauley ve Ruderman, 2010: 16; Çetin, 2008: 54). Liderlik



sürecinde diğere insanların duygu, düşünce ve amaçlarını sağlıklı ve dürüst biçimde dinleyenler büyük lider olurlar. Çünkü etkili ve başarılı olan liderler, dinlediklerinden ve duyduklarından bir sonuca gidebilen kimselerdir. (Güney, 2012: 194). İyi bir lider olabilmek için, liderlerin kendilerinden beklenen görevleri etkin olarak yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunu yapabilmeleri içinde vizyon sahibi olmaları gereklidir (Ada ve Küçükali, 2014: 99). Liderler; vizyon, misyon ve amaçları doğrultusunda hiç olmazsa bir kişiyi heyecanlandırıp yanına alamıyorlarsa emrinde çalışan kişi sayısı ne olursa olsun lider olamazlar. Bu kişilerin ancak ve ancak yönetici ve hatta kötü bir yönetici olduğundan söz edilebilir. Kozlu'nun (2009: 94) da belirttiği üzere; yöneticinin resmen belirlenmiş astları, liderin ise ona inanmış takipçileri bulunur.

Bir kişi güçlü liderlik yeteneğine sahipse herkes onu takip eder. İnsanlar birine saygı gösterirse ona hayranlık duyar ve onu severler. Ancak onu bir lider gibi görüp saygı gösterirlerse onu izlerler. Lider takipçileri için istenilen yönde bir değişiklik yarattığı zaman daha çok saygı görür (Güney, 2012: 56). Lider takipçilerini kazanmak, kenetlemek, heyecanlandırmak zorundadır. Kendi egosunu veya kişisel çıkarlarını kurumsal hedeflerin ve takipçilerinin çıkarlarının önüne koyan lider, bir süre sonra onların güvenini ve desteğini kaybedecektir (Kozlu, 2009: 96). Liderliğin oluşması için bireyin resmi yetkilerle donatılması gerekmez. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük bir grubu peşinden sürükleyen liderler olabileceği gibi, çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunu kullanamayan, dolayısıyla grubu peşinden sürükleyemeyen yöneticiler de olabilir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 193,194). İyi bir lider kurumunun ve peşinde sürüklediği insanların omuzlarında duran değil kurumunu ve peşinde sürüklediği insanları omuzlarında taşıyandır (Dogani, 2010: 33). Lider, normların yeniden biçimlendirilmesi, çatışmanın yönetilmesi, uyarılma, koruma ve yönlendirme sorumludur. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi teknik veya rutin işleri gören yöneticiler için önemlidir. Fakat bir lider çalışanların her birine özgü farklılıkları ve benzerlikleri tanımlamada otoritesini kullanarak uyarlayıcı çalışmaları teşvik etmeli, cesaretlendirmelidir (Keçecioğlu, 1998: 41).

Lider, astlarını belirlenen hedeflere götürebilme gücü (otoritesi) olan kişidir (Türkmen, 1994: 68). Herkes dümeni kullanabilir ancak bir seyir haritası çıkarmak bir lider gerektirir. Bir lider herkesten daha fazlasını ve daha uzağı görebilen kişidir

(Güney, 2012: 55). Lider, hayal edilenden daha öte harika şeyler yapabileceğine takipçilerini inandırmalıdır. Lidere olan güven azalırsa takipçilerinin motivasyonu azalır. Bilindiği üzere sadakat bir örgütü birbirine bağlayan çimentodur. Liderler örgüte tamamen sadık ve kendini adanmış olmak zorundadır (Tracy, 2014: 33). Lider, kendi düşünce, duygu, fikir ve vizyonunu etkili bir mesaj halinde karşındakilere aktarmalıdır. Ancak bu şekilde grubu, kurumu ya da toplumu etkileyip peşinden sürükleyebilir (Güney, 2012: 194). Liderler; sözlerle, sembollerle ve hikayelerle, bireylerin vizyona bağlanmalarını sağlayacak istek ve enerjiyi oluşturabilirler (Özdemir, 2009: 103).

Liderlik çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sürecin birden fazla yönü vardır (saygı, deneyim, duygusal güç, insan yeteneği, disiplin, vizyon, zamanlama vb.). liderlikle ilgili olan çoğu özellik soyuttur, bu nedende liderler etkin olmak zorundadır (Güney, 2012: 55). Liderler sistemleri bütün olarak gözlemlemeli ancak aynı zamanda uygulamacı olabilmek için sistemin hangi yönleri üzerinde çalışacaklarsa sınırlarını çizebilmelidirler. Bu sınırların yapay ve geçirgen oldukları da akıldan çıkarılmamalıdır (Çetin, 2008: 32).

Liderler vizyon ve değerleri paylaşan, yayan, ayrıca motivasyona önem veren kişilerdir (Çetin, 2008: 25). Liderlik, başkalarını işin yapılması için motive etmektir. Liderliğin önemli bir boyutu insanları etkileme ve işin yapılması için motive etme olmasına rağmen, bu tanımda liderliğin önemli kavramlarından olan amaç ve değerleri arka plana atılmaktadır (Turan, 2014: 295). Günümüzün başarıyı etkileyen temel konuların başında motivasyon gelmektedir. Gelişmiş ve demokratik toplumlarda insanları zorlayarak iş yaptırmak oldukça zordur. Ancak onları motive ederek iş ya da görevlerini yapmalarını sağlamak mümkündür. Liderler takipçilerini motive ettikleri sürece değişim ve yenilikleri kolayca gerçekleştirirler (Güney, 2012: 245). Liderler takipçilerinin değişimi sahiplenmesini sağlamalıdır. Liderlerin açıklığı, insanların sahiplenmesi için gereken yolu hazırlar. Sahiplenme olmadan, değişim uzun ömürlü olmayacaktır. İnsanların alışkanlıklarını ve düşünce yapılarını değiştirmek, bir kar fırtınası altında yerdeki karlar üzerine yazı yazmaya benzer. Her yirmi dakikada bir yazının tekrar yazılması gerekir; bilgiyle birlikte sahiplenme gelmediği sürece (Maxwell, 2011: 92).

Liderler, insanların güvenini kazanmalıdır. İnsanlar lidere inandıklarında, bu harika bir şeydir. Lider insanlara inandığında ise bu daha da muhteşemdir, ikisi de

gerçekleştğinde, bunun sonucu güvendir. Lidere ne kadar fazla insan inanırsa, liderin sunduğu değişimleri kabul etmek konusunda o kadar istekli olunacaktır (Maxwell, 2011: 87). Lider, bir anda patlamalarla ortaya çıkabilen çok güçlü duygusal fırtınaların tam kıvamında nasıl yatıştırılacağını gayet iyi bilir. İşte, bu açıdan, kadın ya da erkek olsun bir lider; güvenilir, dürüst, açık, sevgi dolu mutlu haliyle astlarına yetki devrederek etrafındakilere ilham veren görünümüyle (her türlü zorluğa göğüs gerebilen, strese oldukça dayanıklı), mükemmellik örneği oluşturup saygınlık kazanabilir. Böylelikle tüm çalışanları kendine bağlayabilir (Marşap, 2009: 2).

Liderler ileriye görebildikleri kadar güçlüdür. Liderler aynı zamanda geçmişini kolaylıkla görebilenlerdir; yani olumsuz etkilenmemek için geçmiş acıları ve kırgınlıkları hatırlamaz, geçmişteki hatalara ve başkalarının yaptığı başarılarla bakarak kendi başarılarının nerede yattığını anlayarak kendilerini geliştirirler. Bu, lider için büyük bir hazine ve aynı zamanda bir öğrenme şeklidir. Liderin kendi tecrübeleri, hayatını bir üst seviyeye çıkartmak için gereken en değerli etkidir (Sercan, 2010: 57).

Tarih boyunca insanları etkileyen ve onları bir araya toplayıp örgütleyen bir kişiye her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Geçmişten günümüze kadar insanları idare eden ve onları belli amaç ve hedeflere yönlendiren liderlerin, toplumu oluşturan bireyler üzerindeki etkilerini inkar etmek mümkün değildir. Liderlerin bu etkileme gücü, günümüzdeki bütün örgütler için de geçerlidir (Güney, 2000: 498).

### **2.1.3. Yönetici - Lider Ayrımı**

Genel olarak yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir (Celep, 2014a: 6). Yönetici arkadan iter, sistem ve yapıya (mevzuata) odaklaşır, niceliğe önem verir, hata arar, cezalandırır, dikte eder, emir verir, yönetir, “yürüyün” der. Lider ise önderlik eder, insana odaklaşır, niteliğe önem verir, hataları düzeltir, ödüllendirir, danışır, görüş ve fikir alır, yöneltir, “yürüyelim” der (Peker, Aytürk, 2000: 53-54). Yapılan işlerin tamamlandığından emin olmak yöneticinin başarısı iken izleyenleri daha iyi çalışmak için esinlendirmek liderin başarısıdır (Çetin, 2008: 26).

Yöneticilik, sorunlarla başa çıkmak, örgütte düzen sağlamaktır. Liderlik değişim sağlamak için gereklidir (Türkmen, 1994: 74-75).

Liderler yüksek risk konumlarında çalışırlar. Özellikle bir fırsat gördüklerinde ya da ödül olasılığı ortaya çıktığında alacakları risk o denli artar. Bu bağlamda liderlerin doğuştan gelen bir risk alma eğilimleri olduğunu söylemek mümkündür. Yöneticilerin ise var olma içgüdüleri risk ihtiyacına baskın gelir. Bu içgüdü zorluklar karşısında direnme ve günlük çalışmalara dayanma yeteneğini doğurur (Zaleznik, 1999: 76).

Yönetici, genelde örgüt çalışanlarının davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir. Yöneticilikten farklı olarak liderliğin, özellikle entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır (Öncü, 1998: 128).

Liderlerin takipçileriyle ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kaos içerir. Ancak lider bu kaos durumlarını hoşgörü ile karşılarlar, böylece yanıtları beklemede tutarak zamansız hatalı sonuçlardan kaçınmış olurlar. Yöneticiler ise düzen peşindedir, kontrolü ellerinde tutmak isterler, problemler karşısında önemlerini anlamadan bir an önce çözmek gibi bir tavır içerisindedirler. Yönetici problem durumunda bütün tarafları yatıştırarak örgütün rutin işleyişinin devamını sağlar (Zaleznik, 1999: 67,90).

Yönetici, insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanabilmek için hem davranış bilimleri alanındaki son gelişmelerden haberdar, hem de örgütte insancıl ilişkileri en iyi şekilde yürütebilecek önderlik kapasitesi veya yeteneğine sahip olmalıdır. Bugün önderlik niteliklerinden yoksun etkin bir yönetici düşünülemez. Yönetici, ancak önderlik yetenekleri sayesinde örgütte düzen ve uyumu sağlayabilir (Şimşek, 2008: 15).

İmrek (2005: 122-123), yönetici ile lider özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

*Yönetici enerjisini hedeflere, kaynaklara, örgütlerin yapısallığına, çözülecek problemin sınırlandırılmasına, lider ise enerjisini, insanlara pratik çözümlere doğru rehberliğe yönlendirir.*

*Yönetici grupta çatışmaların verimi artırdığına inanırken, lider uyumlu insan ilişkileri geliştirerek çalışır.*

*Yönetici dünyayı siyah ve beyaz olarak görürken, lider dünyayı bir renk çümbüşü olarak görür.*

*Yönetici mantığını, olayları ve sebepleri kullanarak insanları etkilerken, lider insanları, değişen ruhsal durumlar, imajlar ve beklentiler yaratarak etkiler.*

*Yönetici hayatta kalabilme içgüdüsüne sahiptir. Riski minimuma indirir ve sıradan şeyleri tolere ederken, Liderin iş görüşü, bazı unsurları heyecanlandırmak ve meydan okumaktır.*

*Yöneticinin çalışmalarında duygusal katılım seviyesi düşükken, lider diğerlerinden duygusal işaretler alır ve onları kişisel ilişkilerde anlamlandırır, sık sık işleri hakkında onları hurslandırır.*

*Yönetici işaretler verir, dolaylı iletişimi kullanırken, lider duygu yoğunluğu artıracak mesajlarla iletişimde bulunur.*

*Yönetici öngörülebilir ve garantili hareket eder, lider için ise hiçbir şey garanti değildir. Hiçbir şey kolay olmayacaktır.*

*Yöneticinin duyguları orta seviyededir. Lider ise bire bir ilişkilerde kısa bir süre için yoğun duygulara sahipken, sıkça akıl hocalığı yapar.*

*Yönetici diğerlerinin saldırganlıkları karşısında sıkılır, fikirsel meydan okumalarında tehdit hisseder. Liderse saldırganlıkları tolere edebilir, diğerleri ile duygusal katılımı yüreklendirir.*

Lideri lider yapan, kendisine inanıp güvenen insanlarla birlikte elde ettiği başarılar ve bu başarıların sürekliliğidir. Yöneticiler ise gücünü hiyerarşiden almakta iken liderlik için resmî bir örgüt gerekli olmadığı gibi resmî yetkiler de gerekli değildir. Liderlik, yöneticilikten farklı olarak sadece yönetim konumundaki insanlarla ilgili değildir. Bu bağlamda liderlik, sosyal yaşamın bütün alanlarını (askerlik, siyaset-politika, ekonomi, aile, eğitim, medya vb.) ve tüm bireyleri kapsayacak şekilde ele alınmaktadır. Günümüzde yetkisi olmadığı hâlde büyük kitleleri peşinden sürükleyen liderler ya da çok geniş yetkilere sahip olduğu hâlde astlarını etkileyemeyen yöneticiler görebilmek mümkündür (Aslan, 2013: 29; Erkutlu, 2014: 2-4; Turan, 2014: 299).

#### **2.1.4. Klasik Liderlik Kuramları**

Tarihi süreçte liderlik kuramları irdelendiğinde ilk olarak “lideri lider yapan onun özellikleridir” bakış açısıyla özellikler teorisi, 1930’lu yıllarda “lideri lider yapan temel dayanak onun davranışlarıdır” şeklindeki eğilime yönelindiği ve davranışsal kuramın doğduğu, bunu ise durumsal liderlik teorilerinin izlediği görülmektedir (Aslan, 2013: 117-118,131).

#### **2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı**

1940'lı yıllardan önceki dönemlerde hakim olan bu görüş; zeki olma, fiziksel enerji vb. özelliklerin yalnızca lider olabilecek kişilerde bulunduğunu kabul etmektedir (Hersey, Blanchard ve Johnson, 1996, akt: Aslan, 2012: 117). Teoriye göre diğer kişilerde bulunmayan özelliklerin kendisinde bulunması ve böylece insanlara güven vermesi sonucu bir kişi lider olur. Fiziki özellikler, yetenek, bilgi, deneyim ve kararlılık ve tutarlılık gibi özellikler lideri diğerlerinden ayıran başlıca özellikler olarak sayılabilir (Paksoy, 2012: 25). Günümüzde ise kalıtımla gelen yeteneklere dayanarak ya da kişiler bu tür özelliklere sahip diye onların lider olabileceğini ileri sürmek gerçekçi olamaz (Celep, 2014a: 9).

#### **2.1.4.2. Davranışsal Yaklaşım**

Kişinin davranışlarının diğer insanlar üzerinde etkili olması sonucu doğan liderliktir. Diğer insanlara değer verme, onlarla iyi ilişkiler ve iletişim kurabilme, onlar üzerinde etki ve saygı uyandırabilme ve onlara güven verebilme davranışsal yaklaşımda liderin etkileme gücünü oluşturmaktadır (Paksoy, 2012: 25). Farklı insanlarla olumlu ilişkiler geliştirebilme yeteneği liderlik için önemlidir. Bu yetenek, değişen kökenlerden gelen insanlara saygılı olmak, onları anlamak ve farklı bakış açıları getirmek anlamında olan bir değer kapasitesidir (Van, McCauley ve Ruderman, 2010: 16). Özellikler kuramının lideri tanımlamada yeterli olmayışı ile liderin gözlemlenen davranışlarının etkili olduğunun düşünülmesi sonucu ortaya çıkan davranışçı yaklaşım ile liderin karar verme biçimi, iletişimi, yetki devretmesi/etmemesi, planlama ve kontrol şekli vb. davranışların liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olduğu ortaya konulmuştur (Erkutlu, 2014: 9). Bu kuramın özellikler kuramından diğer bir farkı ise kişilerin lider olabilmesi için eğitilebileceği düşüncesidir (Celep, 2014a: 11).

#### **2.1.4.3. Durumsallık Yaklaşımı**

Liderin ortaya çıktığı ortamın önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre; ortamdaki şartlar, kişinin liderlik özelliklerini kazanmasına yol açabilir. Bu yaklaşımda, gerçekleştirilecek hedefin nitelikleri, grup üyelerinin yetenekleri, lider olan kişinin yapısı, özellikleri ve deneyimleri gibi faktörler yer alır (Paksoy, 2012: 25). Durumsallık yaklaşımı, her örgütün evrensel ve teknolojik gibi farklı unsurların, farklı yönetim biçimleri gerektirebileceği temel görüşüne

dayanmaktadır. Durumsallık yaklaşımının temel düşüncesi, her yerde ve her koşulda geçerli bir yönetim biçiminin bulunmayacağıdır. Yönetim biçimini belirleyen etkenleri dışsal etkenler ve içsel etkenler şeklinde iki kategoride ele alan durumsallık yaklaşımının teorisyenleri; dışsal etkenler arasında, örgütün sunduğu hizmetlerden yararlananlar, pazar koşulları, rekabet ve devlet müdahalesi şeklinde ele alırken; içsel etkenler arasında yapılacak iş, personelin niteliği, kullanılan teknoloji ve örgütün amaçlarını saymaktadırlar (Tortop vd., Özer, 2007: 223).

Durumsallık teorisi, yöneticinin tarzların ne olacağını astlarının yetkinlik seviyesinin belirlediğini söylemektedir. Tabii ki bu tarzı etkili kılmada ve işi uygulattırmada güçlerin optimal kullanımı son derece önemlidir. Zira Ast'ın yetkinliğinin tespiti tamamen ikili ilişkide teşhis edilebilecek bir durumdur. Bu teşhis sonrası güç kullanımının hangisinin olacağı ve düzeyi düşünülmelidir. Yönetici istemese de o güçler verilmiştir. French ve Raven gücün liderler için önemli olan beş noktasını şu şekilde belirlemiştir:

1. Liderin bir ödül verebilme yeteneğine bağlı ödül tabanlı güç
2. Cezalandırma yeteneğine dayalı mecburi güç
3. Liderin takipçilerini yönetme otoritesine dayalı yasal güç
3. Takipçinin kendisini lideri ile özdeşleştirmesine dayalı gönderme tabanlı güç
5. Liderin özel bilgiye erişimine dayalı uzmanlık tabanlı güç

Liderin, bunların kullanılıp kullanılmaması diye bir düşüncesi olamaz. Yöneticilik işinin gerektirdiği şekilde tüm bu güçler iş yaptırılırken kullanılacaktır (İmrek, 2005: 107; Pearson, 2012: 24).

### **2.1.5. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar**

Serinkan'a (2012: 158) göre her zaman ve her yerde geçerli olan bir liderlik tarzı yoktur. Liderlik davranışları; örgütün kültürü, üst kademe yöneticilerin ve sahiplerin yönetim felsefeleri, astların kişisel özellikleri ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu nedenle karşımıza farklı davranışlar sergileyen birçok farklı lider tipi çıkabilmektedir. Bu bölümde etik liderlik , demokratik liderlik , hizmetkâr liderlik, otokratik liderlik, serbestçi (liberal) liderlik, yetki verici (delegasyon) liderlik, koç tipi liderlik, hümanist liderlik, destekleyici liderlik, karizmatik liderlik, doğal liderlik, işe dönük (işlemsel) liderlik ve dönüşümcü liderlik konuları ele alınacaktır.

### **2.1.5.1. Etik Liderlik**

Etik liderlik, kişisel davranışlar ve bireyler arası ilişkiler aracılığıyla normlara uygun davranış sergilemek, karar alma ve özendirme yoluyla bu davranışları takipçilere aktarmak olarak tanımlanabilir (Brown, Trevino, 2006 akt: Celep, 2014a: 31). Başka bir ifadeyle etik lider, kendi etik değerlerini rol model olarak sergilediği davranışlarla güçlü mesajlar vererek takipçilerine iletmektedir (Erkutlu, 2014: 21).

Özdemir'e (2009: 99) göre liderlerin etik bir örgüt kültürü oluşturabilmeleri için kendilerinin etik davranışlar göstererek bu konuda tüm takipçilerine örnek olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okulların lideri konumunda bulunan okul müdürleri, davranışlarında, kararlarında, yaptıkları uygulamalarda, öğrenci, öğretmen ve velilerle olan ilişkilerinde etik değerlere önem vermelidirler.

### **2.1.5.2. Demokratik Liderlik**

Demokratik ve insan merkezli örgütlerde bu tip liderlik şekli görülmektedir (Paksoy, 2012: 26). Demokratik liderler karar alırken astlarına danışırlar. Örgüt amaçları grubun kararları doğrultusunda yönlendirilir, ancak kriz dönemleri istisnadır. Lider planlama, karar alma ve örgütlenme süreçlerine astların aktif katılımlarını sağlar. Astlar kullandıkları inisiyatiflerin risklerini taşıdıklarının bilincindedirler. Bu örgütlerde kararların daha sağlıklı olduğu söylenebilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 195).

Bu örgütlerde lider ve takipçileri arasında tam bir uyum ve mükemmel bir iletişim vardır. Lider takipçilerine karşı naziktir ve onlara değer verir. Burada, her türlü iletişim yolu açıktır. Takipçilerin fikir, duygu, inanç ve arzularına değer verilmekte buna bağlı olarak da onların iş görme arzu ve istekleri artmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 195; Paksoy, 2012: 26).

Demokratik yönetim anlayışında ve uygulamasında, kendini işe adanmış kişiler aracılığıyla örgütte iş, hizmet ve faaliyetler başarılı bir şekilde yapılır. Çalışanlar örgütsel amaç ve hedefler doğrultusunda bütünleşmiştir. (Peker, Aytürk, 2000: 77). Ancak acil durumlarda, karar almayı yavaşlatacağı için bu liderlik şekli başarısız olabilir.



### **2.1.5.3. Hizmetkâr Liderlik**

Hizmetkâr lider; “liderlik yaparken ilk amacı, takipçilerinin başarmak istedikleri amaç ve ulaşmak istedikleri hedeflere yol alırken, gelişimlerine ve iyi yönlerine yatırım yaparak hizmet edendir” denilebilir (Page ve Wong, 2000; akt: Duyan ve Dierendonck, 2014: 3). Hizmetkâr liderin hizmet etme bilinci örgütün sınırlarını aşır, toplumsal anlamda ve herkesi kapsayan bir kültür yaratma şekline dönüşür. Başka bir ifadeyle hizmetkâr liderler topluma faydalı olma ve değer katma bilincini örgüt içerisinde yayarak hizmet etme kültürü oluşturmayı hedeflerler. (Erkutlu, 2014: 22).

### **2.1.5.4. Otokratik Liderlik**

Otoriter yönetici teorisini benimseyen liderler, astlarına neyi ne zaman yapmaları gerektiği, tam olarak ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını açıklamaktadırlar (Sercan, 2010: 135). Otokratik liderin baskıcı ve saldırgan bir yapıları vardır. Bu yöneticiler sert yaradılışlı ve katı görüşlü kişilik yapısına sahiptirler. Bu tip yöneticiler hiç kimsenin görüş ve önerisini almadan astlarına danışmadan kararların çoğunu kendileri verirler. Kesin emirler verir, örgüt üyeleri itaat eder ve izinsiz kimse bir şey yapamaz. Örgütte korku, tehdit ve ceza sistemi vardır. Yukarıdan aşağı bilgi akışına güvenirken, tersini kuşkuyla karşılar. Sürekli işin başında olması gerektiğine inanır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 195-196; Peker ve Aytürk, 2000: 72).

Lider mutlak güce sahiptir, grup politikasını ve belli başlı planları yalnızca kendisi kararlaştırır. Grup üyeleri arasındaki ilişkiler de yalnızca onun öngördüğü biçimde gerçekleştirilir, ödüllendiren ve cezalandıran odur ve her grup üyesinin kaderi kendisinin elindedir (Paksoy, 2012: 25). Bu teoriyi benimseyen liderlerin bulunduğu örgütlerde zamanla yönetime karşı nefret, moral bozukluğu, grup içi çatışma ve anlaşmazlık görülmeye başlar, yaratıcılık ve yenilik faaliyetleri azalır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 196). İnsanların emir altında çalışmaktan hoşnut olmadıkları gerçeğiyle otoriter liderliğin çağımıza ve gelecek kuşaklara uygun olmadığı söylenebilir (Sercan, 2010: 135).

### **2.1.5.5. Serbestçi (Liberal) Liderler**

Serbestçi liderlik, örgüt üyelerini tamamen serbest bırakan bir liderlik modelidir. Lider güçten kaçınır, liderin rolü diğer örgüt üyelerini gibidir. Lider sadece örgüt dışından bilgi ve kaynak sağlamakla yükümlüdür. Örgütte otokontrol sistemi hâkimdir. (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 196).

Bu anlayışa göre, “akılcı bireyin çıkarlarını hiç kimsenin kendisinden daha iyi bilemeyeceği” savıyla ne olursa olsun otoritenin yetkileri sınırlandırılmalıdır. Zira müdahaleci otorite toplumun refah düzeyinin artmasını engellemekten başka bir işe yaramaz. Serbestçi liderler, “bırakın yapsınlar, bırakın geçsinler” ilkesini benimsemişlerdir (Közleme, 2013: 242).

### **2.1.5.6. Yetki Verici (Delegasyon) Liderlik**

Örgütsel açıdan yetke, en üst yönetime verilen yapma ve yaptırma hakkıdır. Bu hakka sahip her birey örgütte her türlü eylemi astlarına yaptırmaya hak kazanmış demektir. Ancak örgütün sağlıklı işleyebilmesi için bu gücün alt kademelere doğru azalarak dağıtılması gerekmektedir (Başaran, 2000: 237). Astların becerilerinin geliştirilmesi, sorumluluk bilincinin kazandırılması, örgüte bağlılıklarının artırılması, iş doyumunun yükseltilmesi, iş ve eylemlerin hızlı yürümesi ve kararların hızla alınıp uygulanması gibi nedenler yetki devrini gerekli kılmaktadır (Elma, 2003b: 188). Bu anlayışa sahip liderler, sorumluluklardan kurtulmak için değil, örgütü etkin kılmanın en iyi yolunun örgüt içinde yetkilerin çoğaltılması yani yetkilerin devredilmesi inancıyla yetkilerinden bazılarını kendi adına kullanmaları için astlarına verirler. Böylece örgüt üyelerinin kabiliyetli, istekli ve özgüven sahibi bireylerden oluşması sağlanır (Serinkan, 2012: 157). Özetle liderin yetkilerini devretmesinin temel nedeni, örgüt üyelerinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel güçlerinden daha fazla yararlanmak ve bir yetiştirme - yetiştirme unsuru olarak onların kapasitelerini arttırmaktır (Elma, 2003b: 188).

### **2.1.5.7. Koç Tipi Liderlik**

Örgütte koç tipi liderler insanlara mesleki konularda işlerinde koçluk yaparlar. Astlarına işin nasıl olması gerektiğini öğretir ve sonra astların kendi başlarına yapabileceklerine kanaat getirinceye kadar gözlemlerler. Örgütte bir çalışan, vizyonu, değerleri, örgüt misyonu veya amacı konusunda netliğe ihtiyaç

duyabilir, ya da örgütteki ekipler, kendilerini daha verimli hale getirmesi için koçluk hizmetine ihtiyaç duyabilirler. Koç bu noktada devreye girer, işi sürekli öğrenme süreci hâline dönüştürerek iş talep etme yerine, gerekli şartları sağlayarak grup çalışmalarına fikirleriyle katkı sağlar (Serinkan, 2012: 156). Koç tipi lider örgütlerde sisteme değil, bireylere yoğunlaşır; bu bakımdan koçluk bir örgütün amaçlarına ulaşma noktasında dolaylı bir etkileye sahiptir (Mongul, 2013: 32).

#### **2.1.5.8. Hümanist Liderlik**

Bu anlayışına göre, yönetici çalışanlar üzerinde baskı ve kontrol uygulamaz, onlara iyi davranır, işlerinde serbest bırakırsa, takipçiler daha iyi ve verimli çalışırlar. Hümanist liderler bu yüzden takipçileriyle çatışmaktan kaçınıp, takipçilerini sürekli memnun etmeye çalışırlar (Peker, Aytürk, 2000: 73). Hümanist liderin işlevi, örgüt dışındaki kişilerle ilişki kurmak, gerekli bilgiyi toplamak ve kaynakları sağlamaktır (Paksoy, 2012: 26).

Örgütte bu anlayışı benimseyen liderler dost ve babacan davranışlar sergileyip, örgütlerde korumacı bir rol üstlenirler. Hümanist liderler genelde yumuşak yaradılışlı olup, takipçilerine karşı tatlı dillidirler ve takipçileriyle arkadaşça bir ilişki içindedirler. Karar aşamasında bazen takipçilerinin fikirlerine başvururlar, fakat sıklıkla kendi fikirlerini uygularlar. Ödül sistemini sıklıkla kullanarak takipçilerini motive ederler. Zorunluluk olmadıkça cezaya başvurmazlar (Tunçer, 2012: 298; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 196; Peker ve Aytürk, 2000: 73).

#### **2.1.5.9. Destekleyici Liderler**

Destekleyici liderler çoğu zaman “kişiye dönük lider”, “uyumlu lider” gibi kavramlarla ifade edilirler. Destekleyici liderlerin temel davranışları takipçileri ile ilişkilerini dost ve arkadaşça yürütmesine dayanır. Yöneticiler tarafından desteklenen takipçilerin örgüte bağlılıkları ile iş doyumunu artmaktadır. Destekleyen liderle takipçiler arasındaki uyum düzeyi ne kadar yüksekse, örgüt amaç ve hedeflerine başarıyla ulaşma beklentisi de o kadar yüksek olur (Erdoğan, 1997: 349; Hoy, 1991; Tarter, 1995; akt: Şama ve Kolamaz, 2011: 314). Destekleyici lider, örgüt üyeleri ile birlikte karar almaz, ancak karar aşamasında onların görüş ve önerilerini dikkate alarak karar verir. Katılım ve ödül sistemlerini uygular. Bu örgütlerde aşağıdan

yukarıya ve yukarıdan aşağıya bilgi akışı açıktır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 196).

#### **2.1.5.10. Karizmatik Liderlik**

Son yıllarda lider tanımları yapılırken “karizma” kelimesi sıklıkla kullanılmaktadır. Karizma, lider olabilmek için tek başına yeterli olamasa da liderlik için önemli bir liderlik vasfı olarak kabul görmüş ve “karizmatik lider” kavramı ortaya atılmıştır (Celep, 2014b: 1; Keçecioğlu, 1998: 35).

Takipçilerin duygu ve düşünceleri, tercihleri, özlemleri ve bağlılık üzerindeki etkileri karizmatik liderin ortaya çıkışında önemli etkenler olmaktadır (Arslan, 2013: 20). Karizma hemen hissedilir. Karizma sahibi liderin örgüt üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici bir yapısı vardır. Liderin kişiliği takipçiler tarafından yüksek oranda benimsenir. Liderin etkinliği yüksektir. Kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir. Örgüt üyeleri zorlama olmaksızın liderin takipçileri halini alır. Takipçiler, lider istemeden verme, söylemeden yapma gayreti içindedirler. Karizmatik liderler, takipçilerine ilham verir, güven, sadakat ve inanç duygusu oluştururlar (İmrek, 2005: 106; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 196,197; Tunçer, 2012: 299).

#### **2.1.5.11. Doğal Liderlik**

Yönetim tarafından atamayıp örgütün kendi içinden çıkardığı liderlik modelidir. Resmi yetkisi bulunmadığı halde örgüt üyeleri üstündeki etkisi oldukça yüksektir. Desteğini örgüt üyelerinden aldığından onların beklenti ve sorunlarına karşı oldukça duyarlıdır (Ada, Küçükali, 2014: 101; Tunçer, 2012: 298). Doğal lider, grubu yönetimin beklentileri doğrultusunda yönlendirebileceği gibi, yasal liderle muhalefet ederek çatışma ortamı da oluşturabilirler (Peker, Aytürk, 2000: 52).

#### **2.1.5.12. İşe Dönük (İşlemsel) Liderlik**

İşlemsel liderlik, uygulamada üç temel yöneme dayanmaktadır. Bunlar, “koşullu ödüllendirme”, “istisnalarla yönetim” ve “tam serbesti tanıma”dır (Bass, 1990; akt: Erkutlu, 2014: 17). Şimşek vd. (2010: 197-198), bu yöntemleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

*Koşullu ödüllendirme: Liderler yetkilerini performansı yüksek örgüt üyelerini ödüllendirmek için kullanır. Burada ödüller maddi ya da statü*

*verme şeklinde olup, takipçiler kendilerinden istenenler hakkında bilgi sahibidirler.*

*Aktif olarak istisnalarla yönetim: Liderler işe başlarken belli bir standart belirleyip bir sorun çıkana kadar örgüt üyelerine herhangi bir müdahalede bulunmaz. Liderin hatalara odaklanarak yaptırım uygulamasının çalışanlar üzerinde gerilim yaratabildiği görülmektedir.*

*Tam serbesti tanıma: Liderler takipçileriyle ilgilenmez, ancak hedeflere ulaşamadığında müdahale ederler. Bu ancak kendi kendisini yönetme konusunda yeterliliğe sahip gruplar üzerinde etkili bir yönetim tarzıdır.*

İşlemsel liderler, başarılı bir şekilde gelenekleri devam ettirip gelecek nesillere de aktarırlar. Bu liderin, yeniliklere kapalı olduğu algısına kapılıp örgütün amaçlarına ulaşmasını engellediği düşünülmemelidir. Ancak bu şekilde yönetilen örgütlerde başarı grafiğinin normal seviyelerde artış göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. İşlemsel liderlik göstergeleri üst düzey yöneticilerin ödül ve ceza önlemleri üzerindeki kontrol yetenekleri ile sınırlıdır (Ali-Metcalf, 2004: 402; Sütçü, 2008: 40).

### **2.1.5.13. Dönüşümcü Liderlik**

Yüksek verimlilik, düşük iş bırakma ve yüksek çalışan memnuniyeti ile güçlü bağlantıları ortaya koyulan dönüşümcü lider teorisi Bass tarafından geliştirilmiştir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 198; Miner, 2006: 361). Bu yaklaşım, teşvik etmeyi, örgütün amaçlarına ulaşması için takipçilerin kendi şahsi amaçlarının ötesine geçmesi için özendirmeyi amaçlar. Bass'a (1990) göre dönüşümcü lider, kendinden önce örgütün ve takımın refahı ile ilgilenen, takipçilerin çalışma sonuçlarının önemini anlayan, üyelerinin sonuçlara daha fazla duyarlı olması için çaba harcayan ve onların yüksek düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabilen kişidir (Turan, 2014: 321; Erkutlu, 2014: 18,19).

Bass, Avolio ve Goldheim (1987), dönüşümcü liderliği; "dönüşümcü önderler işgörenlerini, basit bir ilişki değiş tokuşu doğrultusunda çalışmak yerine, yüksek amaçlar ve kendini ifade etme gereksinimlerinin daha yüksek düzeyi için çalışmaya güdüler" şeklinde açıklamışlardır (Pawar ve Eastmon,1999; akt: Celep, 2014a: 24). Duyer (2012: 63), dönüşümcü lideri; takipçilerini belirli örgütsel hedeflere ulaştırmak için kişisel ve davranışsal yetkinliklerini kullanarak onları etkileyen konumsak bir otorite, Tunçer (2012: 317) ise örgütün çevresinde meydana gelen değişime uyum sağlamak için örgütsel değişimi gerçekleştiren kişi olarak tanımlamıştır. Dönüşümcü liderler, etkin olarak değişimi uygulamaya koyarken, bu

değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratmaktadır. Dönüşümcü lider, bu değişim için gereken ihtiyaçları tanımlamada gerekli olan kabiliyet ve yeteneklerinin bir kümesidir (Keçecioğlu, 1998: 28).

Hacker ve Roberts'e (2003: 3) göre dönüşümcü liderlik; birey, grup ve örgütlerin gerektirdiği kapsamlı ve bütünleşmiş liderlik kapasitesidir. Burns (1978), dönüşümcü liderliği; liderler ve örgüt üyelerinin istenilen değişimin elde edilmesi güdülerinin karşılıklı olarak işbirlikçi hedeflerin takip edilmesi süreci olarak tanımlarken, Dillard (1985; akt: Celep, 2014a: 24) ise gücün kaynağı olan insan isteklerine ilham veren, anlamlar kazandıran ve farkında olunmayı arttıran bir tarzda izleyenlerinin duygularına erişmeyi sağlayan bir beceri olarak tanımlamıştır.

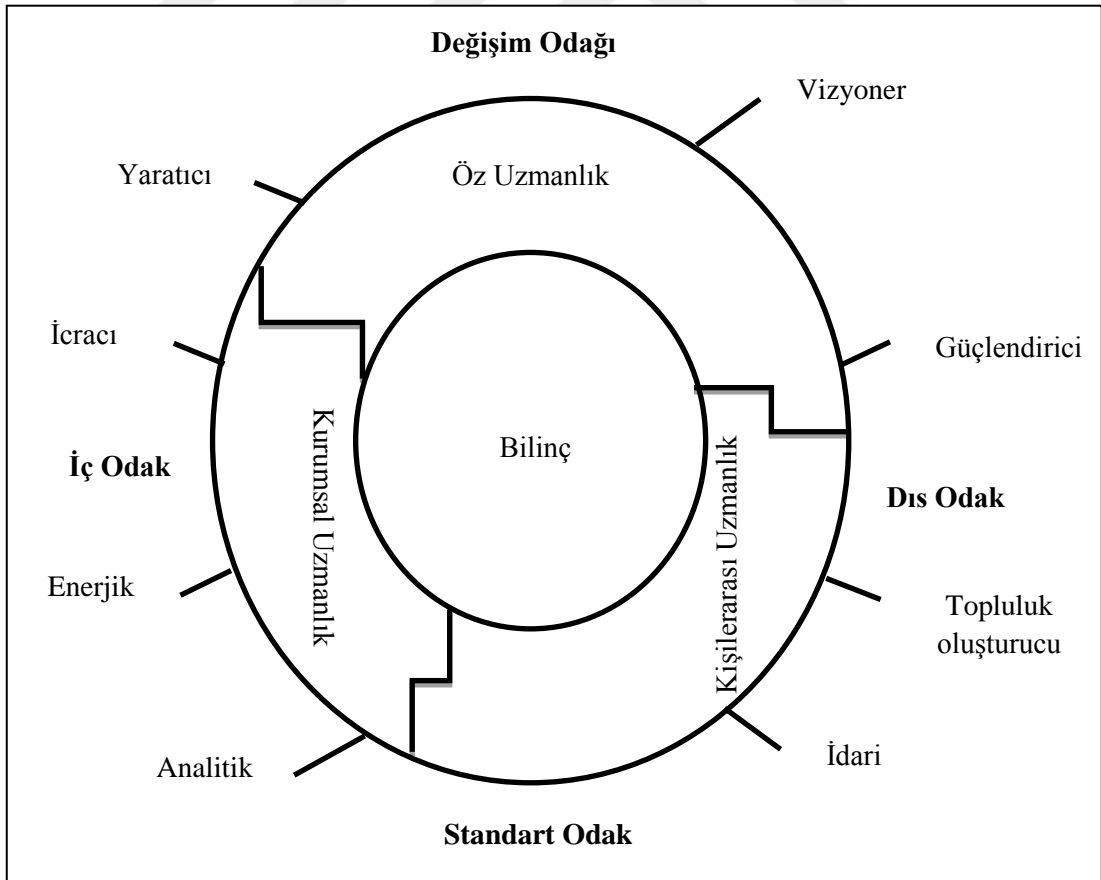
Dönüşümcü liderliğin bir diğer önemli boyutu "Karizmatik Liderliği" de bünyesinde barındırıyor olmasıdır (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 198). Karizmatik ve dönüşümcü liderlik süreçleri yakından ilişkilidir, ancak bir kişi dönüşümcü olmadan karizmatik olabilir. Karizma, dönüşümcü liderlik için gereklidir (Miner, 2006: 364). Dönüşümcü liderler karizmaya sahip olması ve iyi davranışları teşvik etmesi nedeniyle ortaya çıkarlar (Keçecioğlu, 1998: 29).

Dönüşümcü liderliğin temelini dönüşüm oluşturmaktadır. Bu dönüşüm, örgüt üyelerinin sürekli gelişiminin sağlanarak örgütün her yönüyle değişip, gelişmesini ifade eder (Celep, 2014a: 114). Bir değişim ve dönüşüm süreci olan dönüşümcü liderlik, duygu, değer, etik, standartlar ve uzun dönem amaçları kapsar (Turan, 2014: 321). Liderliğin temelinde farkındalık oluşturmak vardır. Örgüt ve üyelerinin yüksek seviyelerde farkındalık sahibi olması dönüşümün oluşmasında anahtar bir rol oynar (Hacker, Roberts, 2003: 76). Lider sadece gidilecek yolları değil aynı zamanda en iyi şekilde takip edilecek en ideal yolu da gösterir. İşte bu şekilde takipçiler, hem liderlerini takip edebilir hem de liderlerine daha iyisi için itici güç olabilirler. Bu şekilde hem takipçi hem de lider dönüşüm geçirmiş olur (Pearson, 2012: 23-24). Dönüşüm sürekli iyileştirme ve standardizasyon ile tam, kalıcı bir ortak haline gelir (Hacker, Roberts 2003: 11). Dönüşümcü lider, yenilik ve değişimi örgütte olduğu kadar örgüt üyelerinde de yaratır. Örgütün misyonunu, stratejisini ve kültürünü değiştirebilecek, örgüte yeni bir ruh ve canlılık kazandıracak ve ayrıca ürün ve teknolojide yenilikler yapacak özel yeteneklere sahiptir (Kaya, 2002: 34,35).

Gelecek yaratma yeteneği var denilebilecek liderler dönüşümcü liderlerdir. Onlar insanların hayal bile edemediklerini gerçekleştirir. Çevrelerindeki diğer insanlar bunu hiç hayal bile edemiyorken bazen gerçek bir lider eşliğinde kristal berraklığında bir gelecek görebilirler (Tracy, 2014: 69).

Hacker ve Roberts'e (2003: 50) göre dönüşümcü liderlik, takım çalışması ve hazırda bulunma ile tıpkı Afrika'daki yabani köpekler gibi avcı içgüdülerini bir araya getirmektedir. Dönüşümcü liderlerin önemli değişimleri sürekli olarak kovalayacakları enerjileri vardır. Dönüşümcü liderler güneş daha yeni doğarken ve gecenin en karanlık ve yalnız olduğu zamanlarda bile amaçları uğruna çalışmaya devam ederler.

Dönüşümcü liderliğin kalbinde, kişinin kendisi ve diğerlerinde sağduyuyu arttırabilecek bir farkındalık bulunmaktadır. Dönüşümcü liderde birbirinin altında ya da üstünde değil eşit şekilde hem yönetimsel anlamda hem de liderlik anlamında gerekli yetenekler bulunmaktadır. Şekil 1 dönüşümcü liderliğin şemasını göstermektedir (Hacker, Roberts, 2003: 3).



Şekil 1: Dönüşümcü Liderlik Modeli

Dönüşümcü liderlik, liderin günümüz ile ilgili analitik olabiliyorken gelecek ile ilgili de görüş sahibi olmasını gerektirmektedir. Dönüşümcü liderlik örgütün verimliliğinin yanı sıra yaratıcı düşüncüyü de içinde barındırır. Dönüşümcü lider enerjiktir ve diğerlerini yönetme becerisine sahiptir (Hacker, Roberts 2003: 75,76). Dönüşümcü liderlerin; empati kurabilen, etkileyici, ikna edici ve güzel konuşma yeteneğine sahip ve ayrıca örgüt üyelerine değer veren ve onların yaptığı işleri takdir eden özellikler taşıması beklenir (Kaya, 2002: 34-35). Liderler aynı zamanda iç ve dış odak sahibi olarak hem dış dinamiklere dahil olurken hem de kurumun iç dinamiklerini anlamaya çalışmalıdır. Standartlaşmanın değerini anlayarak, kurumu ve liderlikten kaynaklı olabilecek gerginliği değiştirmelidir. Sonuç olarak dönüşümcü liderler sadece tek bir yeteneğe değil tüm yönetsel ve liderlik ile ilgili yeteneklere sahip olmalıdır (Hacker, Roberts, 2003: 76). Dönüşümcü liderler örgütteki kültürün tanımlanması ve çalışma takımlarının oluşturulması gibi önemli değişimleri yönetir, örgüt üyelerini etkileyip güven ve saygısını kazanarak harekete geçirir, onları motive ederek örgüt vizyonu ile paralel hale getirirler (Cardona, 2000; akt: Mongul, 2013: 22; Keçecioğlu, 1998: 27). Böylece ortak bir kültürün olduğu örgütte başarının artarak istenilen amaçlara ulaşılması ve bunun örgüt üyelerinin iş doyumunu arttırması beklenir (Bass, Avolio, 1993; akt: Celep, 2014a: 24).

Örgüt üyelerinden bekledikleri rol ve görevleri belirleyerek onları bir vizyona yöneltmek için çaba harcayan dönüşümcü liderler; örgüt üyelerinin yetenek ve becerileri üzerine yoğunlaşarak onların özgüvenini arttırmaya ve böylelikle beklenenin üzerinde performans sağlamaya çalışırlar. Bu şekilde görevlerinin önemini daha iyi kavrayan örgüt üyeleri bireysellikten uzaklaşarak örgüt amaçlarına yoğunlaşırlar (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 198). Dönüşümcü lider, beklentilerin dışına taşarak performansının sınırlarını zorlar. Örgüt üyelerinin zihin kapasitesini ve ufuklarını zorlayarak onların daha yaratıcı, girişken ve problem çözücü olmaları için çabalar, onların kişisel özelliklerine göre ihtiyaç duydukları desteği vererek bütün yönleriyle dengeli ve uyumlu bir şekilde gelişme gibi üst seviye hedefler üzerinde yoğunlaşmaları için onları içsel güdülenmeye yönlendirir, rüyaları eyleme dönüştürür, bağlanacakları zihinsel bir gelecek imajı çizer, gerçekçi, gerçekleştirilebilir ve izleyenleri heyecanlandıran bir vizyon ile örgütte sinerji oluşturur ve amaçların gerçekleştirilmesini sağlarlar (Özdemir, 2009: 103; Kaya, 2002: 34). Ancak, geniş/büyük örgütlerde prosedürlerin uygulanmasından çok



vizyon üzerinde durarak örgüt üyelerinin görevlerini anlamlı kılmak için her birinin örgütsel katılımını sağlamaya çalışan dönüşümcü liderlerin küçük örgütlerde daha fazla başarılı olacakları söylenebilir (Keçecioğlu, 1998: 37).

Dönüşümcü lider, davranışlarıyla ve yaptıklarıyla vizyonun gerçekleştirilmesinin önemine ilişkin model davranışlar sergiler. Liderin söyledikleriyle davranışları tutarlı olduğu ölçüde, izleyenleri ona inanır, güvenir ve onun takipçisi olur. İzleyenleri tarafından güvenilmeyen bir lider başarılı bir şekilde bir vizyona adanmayı elde edemez. Çünkü bir öndere güven eksikliği, vizyonun çekiciliğini azaltır. Ayrıca, vizyonun hayata geçirilmesi bağlılık gerektiren bir süreçtir (Özdemir, 2009: 103; Celep, 2014a: 105).

Örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan dönüşümcü liderler, örgütü değişen koşullara hazırlayarak rekabet olgusunu yerleştirme yoluyla örgütün yüzünü ileriye çevirirler. Örgüt üyelerinin, tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak kendilerine olan güvenlerini artırıp, onlardan beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için onları motive ederler. Bu bağlamda, liderlikle takipçilerin ihtiyaçlarını ayrı düşünemeyen, problemler karşısında insanlardaki potansiyelleri kullanma adına radikal imkanları sunan ve güçten oldukça farklı bir etkileme sürecini ifade eden dönüşümcü liderlik, lider ve takipçilerin çok yüksek düzeyde motivasyon ve ahlâkî faaliyetleri sergilediği bir modeldir (Ada, Küçükali, 2014: 102; Erkutlu, 2014: 85; Pearson, 2012: 17; Burns, 1978 akt: Turan, 2014: 321).

Sürekli ilerlemeyi hedefleyen neredeyse tüm örgütler tarafından gerekli görülen dönüşümcü liderlere, sürekli değişen çevreye ayak uydurması, eğitim çalışanlarını güçlü bir şekilde yönlendirmesi bakımından eğitim kurumlarında da gereksinim duyulmaktadır (Celep, 2014a: 118). Eğitim kurumlarında okul müdürü konumunda bulunan dönüşümcü liderler, eğitim çalışanlarını entelektüel açıdan özendirip, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşırlarlar (Hacker ve Roberts, 2003: 11). Örgüt üyelerinin hedeflerini örgütün hedeflerine dönüştürür, onların ihtiyaç, inanç, davranış ve değer yargılarını değiştirirler. Bu eğitim liderleri çalışanların kişisel amaçlarıyla örgütsel amaçları bir araya getirir, astlarını sıra dışı etkilerle (Aytaç, 2013: 73). Eğitim çalışanlarıyla iyi bir iletişim ortamı oluşturarak model olma, destekleme, özendirme ve beraber çalışma gibi dönüşümcü liderlik uygulamalarıyla okul kültürünü yenilik ve değişim doğrultusunda dönüştürüp

değişime uygun bir okul kültürü oluştururlar (Celep, 2014b: 21). Bu bağlamda iletişimde başarılı olan okul müdürlerinin daha etkili olabilecekleri söylenebilir (Sarpkaya, 2008: 68).

#### **2.1.5.13.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları**

Bass dönüşümcü liderliğin dört özelliğini belirlemiştir. Bass bunları dört *I* olarak adlandırır. Bunlar: ideal etki (*I*dealized influence), ilham verici motivasyon (*I*nspirational motivation), entelektüel uyarım (*I*ntellectual stimulation) ve bireysel ilgidir (*I*ndividualized consideration) (Ali-Metcalf, 2004: 394). Bu bölümde dönüşümcü liderliğin; ideal etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi alt boyutları ele alınacaktır.

##### **2.1.5.13.1.1. İlham Verici Motivasyon**

Dönüşümcü liderler, takipçilerini telkin ve motive eder. Takım ruhu oluşturur ve harekete geçirir, şevk ve iyimserlik sergiler, takipçilerinin vizyon ve amaçlara bağlılıklarını göstermelerine ve vizyon doğrultusunda harekete geçmelerine destek olurlar (Hinkin ve Tracey; akt: Topaloğlu 2005: 27). İlham vermenin temel amacı, ekip ruhunu yükseltme, işi anlamlı kılma, takipçilere esin ve güdüleme sağlama, heyecan ve pozitif duygular gösterme ve çekici gelecek adımlarını vizyon ile göstererek takipçileri bu sürece dahil etmektir. Böylece takipçilerin beklenen performans düzeyinin ötesine geçmelerini sağlanmaktadır (Bass ve Avolio, 1993; akt: Arslan, 2013: 23; Erkutlu, 2014: 19).

Dönüşümcü liderler takipçilerinin başarıya ulaşmaları için ilham kaynağıdır. Dönüşümcü liderler yüksek beklenti içerisindedirler. Sembollerini kullanarak takipçilerin çabalara odaklanması için çaba harcarlar ve örgüt amaçlarını basit şekillerde açıklayarak takipçilerinden kapasiteleri üzerinde performans elde ederler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 198; Lamond, 2005: 1412; Celep, 2014a: 56). Dönüşümcü liderlerin davranışlarında takım ruhunu canlandırmak için coşku ve iyimserlik hâkimdir. Dönüşümcü liderler, vizyonun paylaşılması ve amaçlara bağlılık gösterilmesinde, takipçilerle birlikte beklentilere yönelik açık bir iletişim geliştirirler (Turan, 2014: 322). İlham verici motivasyon davranışı gösteren lider hem iyimser hem de ulaşılabilir olan geleceğin açık resmini oluşturur. Lider, takipçilerin yaptıkları işlere anlam kazandırarak onları motive eder ve ilhamı arttıran bir şekilde

davranarak takipçilerini uyumlu bir şekilde amaçlar üzerinde en iyisini yapmaya yöneltir (Celep, 2014b: 20).

#### **2.1.5.13.1.2. İdealleştirerek Etkileme**

Takipçilerinin hayranlık, sevgi ve güven duyduğu dönüşümcü liderler, idealleştirerek etkileme bağlamında takipçileri için bir rol modeldir (Turan, 2014: 322). İdealleştirilmiş etki gösteren bu liderler takipçilerini kişisel güç ve etkileri altında bırakırlar ve bu nedenle genellikle karizmatik olarak nitelendirilirler (Lamond, 2005: 1413). Ancak, karizma genellikle liderin takipçilerinin yönelttiği nitelikleri tanımlarken; idealleştirilmiş etki, liderin takipçileri ile birlikte bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme olarak açıklanabilir. Takipçiler liderin etkisini, davranış ve özelliklerini idealleştirmişlerdir (Eren, 2004 akt: Arslan, 2013: 19).

Bu liderler, takipçilerine vizyon ve misyon duygusu sağlar, aşıladığı onur ve yarattığı gururla takipçilerinin saygı ve güvenini kazanır, yavaş yavaş övünmeyi yerleştirir ve iyimserliği arttırlar. Kendilerine olan güvenlerini takipçilerine yansıtan bu liderler, örgütsel amaçların izlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde büyük bir ısrar ve azim gösterirerek yarattıkları hedefler çerçevesinde başarıya ulaşılmasını sağlarlar (Humphreys ve Einstein, 2003: 85-95; akt: Topaloğlu, 2005: 26; Celep, 2014a: 56,74; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 198). Kendi kazanımlarını izleyenlerinin kazanımları için feda etmeye hazır olan dönüşümcü liderler bu başarıyı kendi başarısı olarak görmek yerine paylaşmayı tercih ederler (Celep, 2014b: 20).

Yüksek idealleştirilmiş etkiye sahip dönüşümcü liderler risk almayı severler. Çalışanlarıyla riskleri paylaşır ve keyfi olmaktan çok, tutarlıdır. Lidere doğru şeyi yapacağına dair güven duyulur. Herhangi bir engelin üstesinden gelebileceğine dair güven duyulur, elde edilebilir ve net bir misyon ve vizyona sahiptir Bu liderler keyfilikten öte tutarlı davranışlar sergileyerek yüksek ahlaki standartları göstermek ve doğru olan davranışı ortaya koymak için çaba sarf ederler (Bass, Steidlmeier, 1999: 181-217 akt: Topaloğlu, 2005: 25; Turan, 2014: 322).

#### **2.1.5.13.1.3. Bireysel İlg**

Lider, kişisel ilgi gösterir, her işgörene bireysel olarak davranır, koçluk yapar, önerilerde bulunur (Celep, 2014a: 56) ve izleyenlere bireysel ilgi göstererek herkese eşit yaklaşım sergilerler. Liderlerin koçluk becerileri ve empati yetenekleri

gelişmiştir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 199). Lider, izleyenlerine sorgulama ve öğrenme fırsatı sağlar (Celep, 2014b: 20). Bu tarz liderler, astlarıyla birebir ilişki kurar, onların kişisel gelişimlerine önem verir ve empatik davranırlar (Erkutlu, 2014: 19).

Liderin bireysel destek davranışları, otoriter tavır sergilememesiyle alakalıdır. Dönüşümcü liderler takipçilerinin her birine ayrı bir birey olarak yaklaşarak onlara kişisel gelişimleri konusunda kılavuzluk yapmaya çalışırlar. Takipçilerinin kendisine bağlılıklarının artması yerine daha bağımsız hareket edebilecek bilgi birikimine ulaşmalarını amaçlarlar. Takipçileri ile aralarındaki mesafeyi azaltmaya çalışırlar (Bass, Steidlmeier,1999: 181-217 akt: Topaloğlu, 2005: 31).

Dönüşümcü liderler, başarı ve gelişme için takipçilerinin ihtiyaçlarına özel bir önem gösterirler. Bireysel ilgi sağlamanın amacı, takipçilerin bu sayede daha yüksek çalışma performansı sergileyeceklerine inanmalarıdır. Bireysel ilgi, örgüt üyelerinin diğer örgüt üyelerine göre farklılıklarının vurgulanması ve bu farklılıkların içinde mevcut olan zenginliğin ortaya çıkarılmasıyla olur (Bass, Avolio, 1990 akt: Arslan,2013: 27).

Dönüşümcü liderler takipçilerinin kişisel farklılıklarıyla yakından ilgilidir. Bunlar genellikle takipçilere koç ve kişisel özel bir ilgi ile danışman olarak hizmet ederler. Bu liderler takipçilerinin performansını engelleyebilecek engelleri kaldırma niyeti güderler. Bireyleri dikkate alırlar, her takipçinin farklı ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçları zamanla değişir anlayışı hakimdir. Bu nedenle, dönüşümcü liderlerin her takipçisinin bireysel potansiyelini optimize etmesi için bireysel takipçilerin ihtiyaçlarını teşhisi gereklidir (Lamond, 2005: 1412).

Lider bire bir ve iki yönlü iletişimle, bireysel ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alarak sorumlulukları teşvik edebilmelidir. Bu teşvik takipçinin bireyleşme için benzersiz ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra sahip olma, kişisel sorumluluk ve kader kontrol hissini içerir (Miner, 2006: 365).

#### **2.1.5.13.1.4. Entelektüel Uyarım**

Dönüşümcü liderler, takipçilerinin zeka, mantık ve dikkatli problem çözme gibi yeteneklerini ödüllendirerek, onları yaratıcı düşünceye teşvik ederek, onların yenilik ve değişimi mevcut duruma göre tercih etmelerini ve bu hususta cesaretle adım atmalarını sağlamak için gerekli uyarılarda bulunurlar. Ayrıca takipçilerinin

kendi yeteneklerini sergileyebilme alanlarını çoğaltır, gerekli olanakları sunarlar. Dönüşümcü liderler, örgütte karşılaşılan problemlerin ayrıntılı bir şekilde ele alınarak çözülmesinde takipçilerin yeni fikirler ve farklı yaklaşımlarını ortaya koymalarında cesaretlendiricidirler. Bu örgütlerde takipçiler yeni yaklaşımları ortaya koyduklarında veya dönüşümcü liderden farklı şekilde düşündüklerinde eleştirilmeyeceklerini bilirler (Şimşek, Akgeçici ve Çelik, 2010: 198; Arslan, 2013: 25; Turan, 2014: 322).

Bass ve Steidlmeier'e (1999: 181-217; akt: Topaloğlu, 2005: 32-33) göre dönüşümcü liderler entelektüel uyarım davranışı ile mevcut durumun değerlendirmesi ve örgüt vizyonunun nasıl uygulanabileceğinin belirlenmesi gibi örgüt için hayati önem taşıyan konularda takipçilerinin sorgulama ve katılım içinde olmalarını sağlar. Liderin takipçilerine karşı böylesine açık olması sorunlara karşı daha yaratıcı çözümler üretilmesini beraberinde getirir. Ayrıca liderin bu davranışları takipçilerinin iş tatmini ve örgüte bağlılıklarının artmasını sağlar.

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için takipçilerin ilgi alanlarının üstüne çıkmasında teşvik edilmeleri gerekmektedir. Örgütte bu sorumluluğu üstlenen dönüşümcü liderler bunun için, izleyicilerin isteklerini genişletir ya da ihtiyaçlarını değiştirirler. Onlara ilgi çekici ve zor görevler vererek sorunlara yeni çözümler üretmeleri konusunda onları teşvik ederler (Keçecioğlu, 1998: 29). Başarı konusunda izleyicileri güdüleyen dönüşümcü liderler ayrıca takipçilerini entelektüel açıdan da teşvik ederler (Erkutlu, 2014: 19).

#### **2.1.5.13.2. Dönüşümcü Liderlik Üzerine Yapılmış Çalışmalar**

Bakan vd. (2015) makalelerinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik tarzlarının öğretmenlerin bakış açılarıyla ortaya konularak, yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dönüşümcü, etkileşimci ve serbest bırakıcı liderlik tarzlarından okul yöneticilerinin en çok serbest bırakıcı liderlik daha sonra ise sırası ile etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri bulgusuna ulaşılmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin, yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarına ilişkin algıları yükseldikçe tükenmişlik düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015) dönüşümcü liderlik, hedef belirleme ve çalışma motivasyonu üzerine bir Hollanda belediyesinde yaptıkları çalışmada bu liderlik tarzının iş motivasyonunu direkt etkilediğini sonucuna ulaşmıştır.

Caillier (2014) dönüşümcü liderliğin kamu hizmeti motivasyonuna doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koyma amacıyla yaptığı çalışmada ülke çapında ABD'de federal, eyalet ve yerel yönetim çalışanlarına anket uygulanmıştır. Caillier, araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin kamu hizmet motivasyonuna doğrudan olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin (2014) makalelerinde; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde geniş düzeyde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014) makalelerinde okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre, dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada sonuç olarak, örgütsel adaletin öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini olumlu olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş tatmini boyutlarını olumlu etkilediği saptanmıştır.

Rao (2014) da dönüşümcü liderlik üzerine durum çalışması yapmış, çalışma sonucunda dönüşümcü liderlerin insanların ve kurumları motive etmesi ve motivenin uzun ömürlü olması için geribildirimlerde bulunma ve cesur kararlar almanın önemini vurgulamıştır.

Baysal (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişkinin var olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Graves, Sarkis, ve Zhu, (2013) Çin'de çevre dostu davranışlarla dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi test eden çalışmalarında dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışan iç ve dış motivasyona pozitif yönlü olumlu etkileri olduğunu, buna bağlı olarak da çevre dostu davranışların arttığını ortaya koymuştur.

Tuncel (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların etkililik düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Godoy ve Bresó (2013) dönüşümcü liderlik davranışlarının içsel motivasyona etkisini araştırmak için iki İspanyol kuruluşundan 575 çalışana anketler uygulamış, veri toplama araçlarından elde ettiği sonuçlar doğrultusunda dönüşümcü liderlik davranışlarının içsel motivasyonu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kiriş (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Wang, ve Gagné (2013) de Çin ve Kanada da benzer bir çalışma yapmış dönüşümcü liderlik ve astlarının içsel motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Güneş ve Buluç (2012) makalelerinde ilköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkileri inceleyerek, dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Erdoğruca (2011) yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzer (2010) yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin en çok sahip oldukları dönüşümcü liderlik özelliği entellektüel uyarımdır. Bunu sırasıyla bireysel düzeyde ilgi, telkin ve karizma özellikleri takip etmektedir.

Keleş (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında; İlköğretim Okulu müdürlerinin, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin ideal etki, ilham verici motivasyon, bireysel ilgi, zihinsel teşvik boyutlarının özelliklerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürlerini en başarılı gördükleri dönüşümcü liderlik boyutunun ideal etki, en az başarılı gördükleri boyutun ise bireysel ilgi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilir (2007) yüksek lisans tez çalışmasında; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eraslan (2003) yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü liderlik davranışları açısından çok yeterli gördüğü, dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirmesinde ise anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pillai ve Williams (2003 akt: Pawar, 2004), çalışmalarında dönüşümcü liderlerin çalışanların öz yeterliliğini ve bütünlüğünü artırarak kararlı ve yüksek performanslı çalışma grupları kurmayı hedeflediğini ortaya koymuşlardır.

Oran (2002) yüksek lisans tez çalışmasında; Türkiye deki ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin hizmet süreleri ve eğitim durumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları algılama üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## **2.2. Motivasyon**

Motivasyon kelimesi “hareket etmek” anlamına gelen eski Latin “Movere” sözcüğüne dayanır. Daha anlaşılır bir tanımla motivasyon, insan davranışını yönlendiren bir enerji olarak tanımlanabilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 169). Motivasyon, en bilinen şekliyle, “bireyi davranışa sevk eden içsel bir güç” olarak tanımlanmaktadır. Yani motivatör denilen itici güç, bireyi harekete zorlayan mekanizmadır (Hodson, 2001; akt: Keser, 2006: 3). Motivasyon insanların belli bir yönde davranmasına yol açan, onu böyle bir davranışa iten, bir işi yapmaya istekli kılan iç durumunu harekete geçirmeyi sağlayan; etkileme, isteklendirme ve çalışmaya sevk etme işlemidir (Güney, 2000: 17,472; Yüksel, 2013: 152). Motivasyon, bir amaca yönelmiş aktif bir davranış, bir grubu belirli bir amaca yönlendirmek için harcanan emeklerin toplamı ya da kişilerin belirli bir amaca ulaşmak için arzu ve istek duymaları olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla motivasyonun temel elemanları: ihtiyaçlar, arzular, beklentiler, davranış, hedefler ve geri besleme olarak sayılabilir (Karaman, 2010: 27-28).

Motivasyon tanımlarının ortak yönü, motivasyonun, bireylerin davranışlarını etkileme ve bu etki doğrultusunda onları harekete geçirme anlamını taşımasıdır. İnsanların ihtiyaçlarını, davranışlarını ve davranışlarının nedenlerini bilmek, bireyi farklı birçok etkiye maruz bırakarak onun bu etkilerden önce göstereceği davranışlardan farklı davranmasını sağlaması bakımından hayati önem taşımaktadır (Güney, 2000: 493; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 169). Motivasyon dışsal ve



içsel olmak üzere iki tiptir. Sorulara doğru cevap veren öğrenciye sınıf içi performansına yüksek not verilmesi gibi dış etkenler dışsal motivasyon, insanların işlerine tutkuyla bağlanmaları ve coşkuyla yaklaşmalarına neden olan içlerinden duyduğu istek ise içsel motivasyondur. İnsanların ilgi, tatmin ve meydan okuma gibi içsel motivasyon unsurlarına sahip olması, dışsal motivasyon unsurlarının etkisini daha da arttırmaktadır (Sercan, 2010: 97).

Motive etmek, güdünün ötesinde bir kavramdır. Çünkü işin içinde başkaları vardır. Motive etmek, bir kişiye eylemde bulunması için gerekli güdü ve dürtüleri sağlamak anlamına gelir. Motive edilen kişinin ilgi ve merakı eyleme dönüşmek için teşvik edilmiş böylelikle amaçları gerçekleştirme süreci başlatılmış olur (Adair, 2003: 1). Motivasyon kavramı, bireyin bir ihtiyacının doyurulmasına yönelik bir hareketin başlama ve tamamlanma süreci olarak da ele alınabilir. Yani, motivasyon kavramında bir ihtiyacın karşılanması ya da amaçların gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bu durumda motivasyonun bir süreç olduğu da algılanmaktadır (Keser, 2006: 4).

Motivasyon bireylerin özel yaşamlarında olduğu kadar iş yaşamlarında da başarıya ulaşma bakımından oldukça önemlidir. Örgütlerin sürekli gelişimi için motivasyonun önemi büyüktür ve özellikle liderlere, örgüt üyelerini motive etme konusunda önemli görevler düşmektedir. Liderin en önemli görevi etkin bir örgüt oluşturmaktır. Bu da yüksek düzeyde motive olmuş örgüt çalışanları ile sağlanabilir. Bireyler görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeye istekli olmalıdırlar. Motivasyonun rolü bu isteği oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmektir (Ünlü, Eroğlu, Gökda, Ergüven, 2013: 4). Kısaca motivasyon, bireyleri harekete geçirmek ve isteklendirmek anlamına gelirken, motivasyon yönetimi; örgütte üyelerinin çeşitli araçlar (para, eğitim, takdir, ödüllendirme vb) yardımı ile daha istekli ve arzulu çalışmalarının sağlanması demektir (Sercan, 2010: 167; Yüksel, 2013: 152).

Verimli çalışma söz konusu olduğunda, motivasyon hayati öneme sahiptir. Bu nedenle her yönetici motivasyonla yakından ilgilenmek zorundadır; yöneticinin başarılı olması, takipçilerinin amaçları gerçekleştirmek için çalışmalarına, bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu yönde harcamalarına bağlıdır (Keenan, 1996: 6). Bireylerin motivasyonu bir hedefe yönelmiş davranış şeklinde gerçekleşmektedir. Bireyin, işinde yüksek düzeyde motive olabilmesi işinde başarılı olabilmesinin anahtarı konumundadır. Bu yönüyle çalışan bireylerin motivasyonunu artırma ve

bireylerde amaca yönelmiş davranışların oluşması örgüte, dolayısıyla lidere düşen bir sorumluluktur (Keser, 2006: 4). Liderin başarılı olmasının sırrı, örgüt üyelerinin şevkini daima canlı tutmasıdır. Liderin takipçilerinin hangi şartlarda, nasıl bir çalışma ortamında ne zaman ve hangi ödüllerle motive edeceğini bilmesi gerekir. Başka bir ifadeyle motivasyon konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Sadece maddiyat, örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlamada yeterli olamaz. Liderin takipçilerini fark ettirmeden izleyerek iş verimliliklerini takip etmesi önemlidir. İnsanların sadece maddi nedenlerden dolayı rahatsız olduğu bir ortamda yıllarca zoraki çalışıp verimsiz olabileceği göz ardı edilmemelidir (Sercan, 2010: 16; Güney, 2000: 493).

Motive olmuş insanlarla çalışmanın yararlarını Keenan (1996: 60), şöyle sıralamıştır.

*İş, belirlenmiş zaman süresi içinde ve doğru standarda uygun olarak yapılacaktır.*

*İnsanlar iş yaparken zevk alacaklar ve kendilerine değer verildiğini düşüneceklerdir.*

*Yapmak istedikleri işi yaptıkları için, daha çok çalışacaklardır.*

*Başarı durumu ilgili kişiler tarafından izlenecek ve fazla denetlemeye gerek kalmayacaktır.*

*Moral durumu yüksek olacaktır. Bu da mükemmel bir iş ortamı sağlayacaktır.*

Örgütlerde bireylerin ihtiyaçları ile örgütsel ihtiyaçlar arasında bir çelişki olduğu fikrinin kabul görmesiyle birlikte motivasyonun bir yönetim fonksiyonu olarak önemi artmıştır (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010: 170). Bir lider, örgüt hedeflerini gerçekleştirebilmek için takipçilerini bu hedefleri gerçekleştirmeye yöneltmelidir. Bir anlamda liderin başarılı olabilmesi takipçilerin başarılı olmasına bağlıdır. Bu da takipçilerin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda harekete geçmesiyle mümkün olur. Bu sebeple lider, motivasyon kavramını tanımak, özelliklerini bilmek ve takipçilerini motive etmek için çaba harcamak durumundadır. İnsanın sadece maddi bir varlık olduğu yanılgısıyla motivasyon için maddi ödüllerin yeterli olduğunu düşünüp kolayca kaçmak doğru değildir. Maddi doyum yanında, maddi olmayan çeşitli faktörler de insanları etkiler. Lider motivasyon sürecinde bireylerin tutum, davranış, arzu, istek, fikir ve duygularını ve bunlara etki eden örgüt içi ve örgüt dışı faktörleri göz önünde bulundurarak hareket etmelidir (Karaman, 2010: 123-127; Güney, 2012: 22). İnsanları motive edebilmenin püf noktası iyi bir lider olmaktır. İnsanları başarıya ulaşmaları için itmektense peşinden sürüklemek daha

doğrudur (Karaman, 2010: 138). Gerçek motivasyon, etkin liderlik için anahtardır. Etkin liderlikse motivasyonun anahtardır (Maddock, Fulton, 1998: 7).

Liderler takipçilerini motive etmek için, onları tatmin eden davranışlar geliştirmelidirler. Bu davranışlar kişisel tatmin sağlarken, diğer taraftan da örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olurlar. Motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan insanların başarıya ulaşmaları beklenemez. (Güney, 2000: 469,490). Motivasyon, bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcamaya istekli olmaktır. Öyleyse, motivasyonu eksik bireylerde; sıkıntı, işleri erteleme ve tembelliğin rastgele tutum veya alışkanlık olarak görülebileceği söylenebilir. (Martin, Greenwood, 2000: 246-247). İnsan davranışları çok karışık ve anlaşılması güç olduğundan, motivasyon konusunda genel ilkeler belirlemek kolay değildir. İnsanlar arasındaki kişisel farklılıklar motivasyonu zorlaştıran faktörlerin başında gelmektedir (Güney, 2000: 490). Adair'in (2003: 29) belirttiği üzere insanları motive etmek için evrensel bir reçete yoktur. Yani, her insan farklıdır ve mutlaka lider takipçilerini tek bir birey olarak ele almalıdır.

Motivasyon çift yönlü bir süreçtir. Sadece liderlerin takipçilerini motive etmesi değil aynı zamanda takipçilerin de işini sevmeleri, sorumluluk sahibi olmaları ve lidere inanıp güvenmeleri gibi eylemlerle liderleri motive etmesi gerekir. Liderler, yönetim konusunda insan ilişkilerine inanır ve bunu davranışlarında gösterirlerse, hem kurumun, hem de kendi amaçlarını gerçekleştirirler (Güney, 2000: 476).

Bir örgütte, örgüt üyeleri amaçları gerçekleştirmek için çaba harcadığında onları sınırlayan en önemli etmenlerin kabiliyetleri ile motivasyon düzeyleri olduğu unutulmamalıdır (Çetin, 2008: 52). Lider, örgütsel hedeflerin çalışanlarla beraber gerçekleştirilebileceği gerçeği açısından motivasyon ve insan ihtiyaçlarını anlamının önemini farkında olmalıdır (Karaman, 2010: 126). Bireyin ihtiyaçlarını, isteklerini keşfetmek ve bu ihtiyaçları tatmin edecek çözümü sunmak onu ikna etmekten başka bir şey değildir. İkna olan birey motive olmuş demektir. Çünkü örgütün amaçları için değil kendi ilgileri için hareke geçtiklerini düşünecek ve bu yönde gayret sarf edecektir (Yüksel, 2013: 152). İlerlemenin motivasyonu sağladığı gerçeği doğru bir prensiptir. Eğer çalışanlar ilerleyebildiklerini bilirlerse, gayretlerini artırmaya çalışırlar ve elde edecekleri için yatırım yaptıklarını bilirler (Adair, 2003: 179).

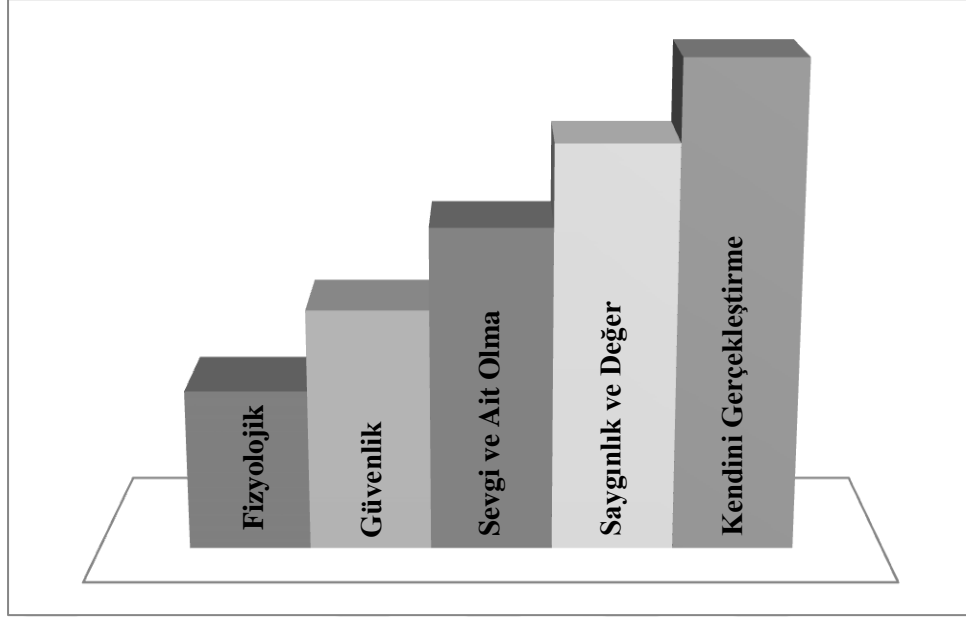
Keenan'a (1996: 40) göre insanlar yüksek bir motivasyonla çalışmaya başladıklarında, bu motivasyonu korumak için çaba göstermek gerekir. Bunun için standartları ve moral durumunu sürekli gözlemek şarttır. Eğer işlerin standartların altına düştüğünü fark edilmezse, çalışanlar bunun umursamadığını düşünürler. Örgütte moral düzeyinin düştüğünü hissedilmezse her şey hızla gerileyebilir. Motivasyonu yüksek insanların iyi iş başardığı ve sonuca ulaştığı saptaması, çok basit ama çok doğru bir gerçektir.

### **2.2.1. Motivasyon Kuramları**

Motivasyon konusunda birçok kuram geliştirilmiştir. Geliştirilen bu teorilerin ortak amacı, örgüt çalışanlarını motive etmek için gerekli etmenleri belirlemek ve motivasyonun devamlılığını sağlama noktasında lidere yardımcı olmaktır (Tunçer, 2012: 333). Bu bölümde motivasyon kuramları ele alınacaktır.

#### **2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

Maslow, insanların ihtiyaçları ile ilgili olarak 1943 yılında yazdığı bir makalesinde insan ihtiyaçlarını “fizyolojik ihtiyaçlar”, “güvenlik ihtiyaçları”, “sevgi ve ait olma ihtiyacı”, “saygı ihtiyacı” ve “ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı” olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. İlk iki gereksinimler temel veya birincil gereksinim, son üç gereksinim ise sosyo-psikolojik veya ikincil gereksinim olarak ele alınmıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Şekil 2'de gösterilmiştir (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012: 85; Güney, 2000: 481; Yüksel, 2013: 152-153; Sercan, 2010: 10).



Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Bireylerin doğuştan sahip olduğu ve arzuladığı temel ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, annelik, uyumak, nefes almak vb. ihtiyaçlar bu kategoriye örnek olabilir (Sercan, 2010: 174; Onaran, 1981:14). Bireyler, canlarını, maddi varlıklarını ve baskı ya da zorlama karşısında kendilerini korumak isterler (Sercan, 2010: 174). Maslow'un yaşadığı toplumda daha çok çocuklarda görülür. Yetişkinler için de emeklilik, sigorta, vb. işlemleri örnek gösterilebilir. Sevgi ve aidiyet ihtiyacı genellikle toplumsal gereksinimler olarak adlandırılmaktadır. Bireyler başka bireylerle bir arada olmak, sevgi ilişkisinde bulunmak isterler. Bireyin bir eşi, çocukları ve arkadaşları olmasını, çevresindeki toplumsal kümelerde bir yer edinmesini istemesi buna örnek gösterilebilir (Onaran, 1981:14).Sevgi ve ait olma ihtiyacını gideren bireyde saygı duyulma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Sercan, 2010: 174). Maslow saygı ihtiyacını; insanın kendi kendine duyduğu saygı (güçlü olma, başarı elde etme, olgunlaşma, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık ve özgürlük isteği vb.) ve başkalarının saygısı (tanınma, saygınlık, statü elde etme, önemli olma ve üstün olma isteği vb.) olmak üzere iki alt bölümde ele almıştır. Her iki saygınlık da hak edilmiş bir saygınlık olmalıdır. Bunların karşılanması insana kendine güven, kendini değerli, yeterli görme duyguları verir gösterilebilir (Onaran, 1981:15). Diğer basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılayan birey, son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duyar (Sercan, 2010: 174). Kendini gerçekleştirme olarak adlandırılan bu gereksinimleri Maslow; “insanda

gizil olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi” diye tanımlamıştır (Onaran, 1981:15).

Maslow’a göre, insan ihtiyaçları hiyerarşik olarak sıralanmıştır. İnsanlar en alttaki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst basamaktaki ihtiyacı ortaya çıkar ve birey bu ihtiyaçlara doğru yönelir. İnsanları motive edebilmenin en önemli unsuru, onların ihtiyaçlarını bilmektir. Teoriye göre her insanı aynı şekilde motive edemeyiz. Bununla birlikte bireylerin herhangi bir basamaktaki ihtiyacını gideren motivasyon aracı, farklı basamaktaki ihtiyacı tatmin edemez. Maslow'a göre lider, bireylerin bir üstteki ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları giderme yollarına yönelerek onları kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere harekete geçirmelidir (Güney, 2000: 481; Yüksel, 2013: 152-153; Sercan, 2010: 10).

Maslow’un “ihtiyaçlar hiyerarşisi”, bireyler açısından bir tür motivasyon etkisi gösterir. Bu teorinin ötesinde ihtiyaçlar bakımından belki de bilinmesi gereken en önemli şey insan ihtiyaçlarının sonsuz olduğudur. Bu nedenle, insan motive edilmek için hazır durumdadır. Bu ihtiyaçları lider, bir motivasyon aracı olarak kullanabilir. Teoriye göre insanlar sahip oldukları imkanlarla motive olmazlar, daha çok sahip olamadıklarıyla motive olurlar. İşte lider açısından önemli olan, emrindeki insanların ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu ihtiyaçları giderme olanaklarını sunan bir lider, takipçilerini kolay bir şekilde amaçlar doğrultusunda davranış sergilemeye yönlendirebilir (Güney, 2000: 482; Sercan, 2010: 175; Yüksel, 2013: 152).

Maslow’un teorisine, ihtiyaç basamaklarının her daim hiyerarşik sırada olmayabileceği yönünde eleştiriler gelmektedir. Buna göre; bireylerin kişilik özelliklerine göre bu sıralamaların değişmesi mümkündür. Örneğin, bir birey için sosyal ihtiyaçlar saygınlık ihtiyacından sonra gelebilir. Ancak bu eleştirilere rağmen, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ihtiyaçların büyük ölçüde insan doğasına uygun olarak sıralandığı görülmektedir (Zeynel, 2014: 59)

### **2.2.1.2. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı**

Herzberg; motivasyonu belirleyen, motivasyonel faktörler ve hijyen faktörler olmak üzere iki faktörden söz etmektedir. Motivasyonel faktörler; başarılı olarak tanınma, takdir edilme, nitelikli işler yapma, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkanlarının olması vb. olarak sıralanırken, hijyen faktörler; örgüt politikası ve yönetimi, çalışma şartları, ücret miktarı, özel hayattaki hoşnut



tatmine yol açabilecek sonuçlara neden olamadığını söylemektedir (Herzberg, 1966; Landy ve Conte, 2010: 370-371; akt: Zeynel, 2014: 59).

Bu teoriyi önemli kılan; hijyen faktörlerin motivasyonun gerçekleşmesi için olumlu bir ortam oluşturduğu, sonrasında ise motivasyonun gerçekleşmesi için mutlaka motive edici faktörlerin sağlanmasının lider tarafından bilinmesi gerekliliğidir. Çünkü bu bilinçle hareket etmeyen lider, bireyi teşvik için ısrarla hijyen faktörler üzerinde durursa, kişinin işinden, mesleğinden ve liderden soğuyup nefret etmesi (Güney, 2000: 484), böylece örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin mümkün olmayışı söz konusu olur.

### 2.2.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

Başarı ihtiyacı teorisi McClelland tarafından geliştirilmiştir. Bu teori ihtiyaçların öğrenme sonucunda insanlar için önem kazanmaya başladığını açıklamaktadır. McClelland, teorisinde birlikte olma, güç kazanma ve başarıma ihtiyacı üzerinde durmuştur (Güney, 2000: 484). McClelland'ın başarı ihtiyacı kuramı Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4: McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

İnsan doğası gereği birlikte yaşama yani sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı hisseder (Yüksel, 2013: 153). Bu ihtiyacı güçlü olan bireyler kişilerarası ilişki kurmaya ve bu ilişkileri geliştirmeye önem verirler (Zeynel (2014:63-64). Birlikte yaşama ihtiyacı yönetimi gerekli kılar, böylece lider ihtiyacı doğar. Lider olma isteği ise İnsanın güç elde etmeyi seven bir canlı oluşundandır. Bu güç sadece makam, mevki veya otorite olmayıp aynı zamanda maddi bir güç de olabilir. İnsanlar ayrıca başarıyı arzulayan ve bundan haz duyan bir varlıktır (Yüksel, 2013: 153). Başarı ihtiyacı güçlü olanlar ulaşılması zor ve büyük çabalar gerektiren amaçlar seçer ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli yetenek ve bilgiyi elde etmeye çalışırlar. Bu bireyler daha önce yaptıkları işi tekrar yapmaları gerektiğinde işi daha iyi ve daha

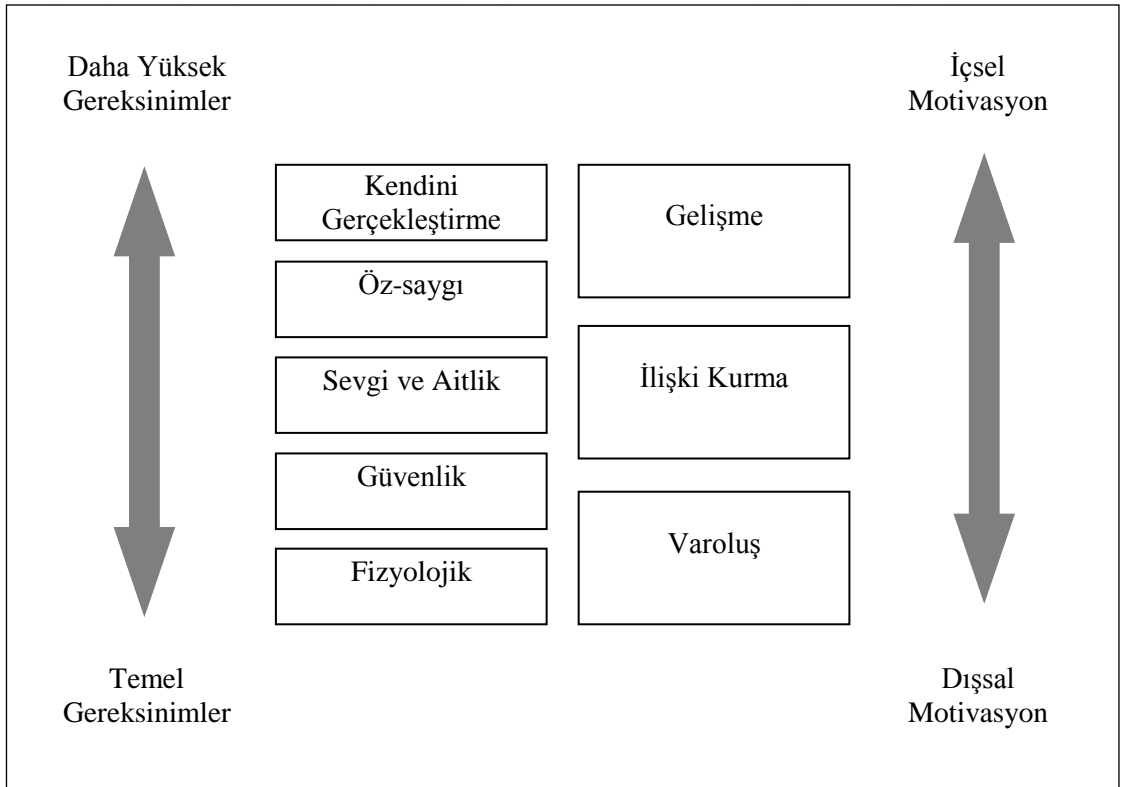


verimli bir şekilde yapma çabası içerisine girerler (Zeynel (2014:63-64). İnsanlar geliştikçe, çevrelerindeki olayları olumlu ve olumsuz duygularla ilişkilendirmeyi öğrenir. Zor bir görevi başarma gibi durumlar zevk duygusunu ortaya çıkarır ve böyle duygular güçlü birer motivasyon haline gelirler (Miner, 2006: 48).

#### 2.2.1.4. Alderfer'in VIG (Varoluş, İlişki Kurma, Gelişme) Kuramı

Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramınının bir uzantısı gibi görülebilecek bu yaklaşım, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya atılmıştır. Alderfer, Maslow'un kuramı üzerinde çalışarak örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına yönelik bir uyarlama yapmıştır. Alderfer insan ihtiyaçlarını üç farklı kategoriye ayırmaktadır. Alderfer'e göre birinci basamakta olan varlık ihtiyaçları karşılandıktan sonra, ikinci basamaktaki ilişki kurma ihtiyaçları, daha sonra da üçüncü basamaktaki gelişme ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılır (Özkalp ve Kırel, 2005 akt: Süral Özer ve Topaloğlu, 2012: 90-91; Sercan, 2010: 178):

Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını ile Alderfer'in VIG kuramı arasındaki ilişki Şekil 5'de gösterilmiştir (John, Saks, 2001; akt: Süral Özer ve Topaloğlu, 2012: 91).



Şekil 5: Maslow ve Alderfer'in Gereksinim Kuramları Arasındaki İlişki

Alderfer'in VIG kuramı, gereksinim ihtiyaçları araştırmalarının bulgularına göre düzeltilmiş biçimidir. Kurama göre varlık ile ilişki ihtiyaçları doyuma ulaştıka kendilerinden bir sonraki ihtiyaçlar daha çok istenmeye başlayacaktır. Yalnız "gelişme" ihtiyacı karşılandığı ölçüde daha çok istenecektir. Kuramı Maslow'un kuramından ayrılan ise: gereksinimlerin bu kuramda somutluk durumlarına göre sıraya konmuş olmasıdır. Birey bir üst düzeydeki gereksinimi karşılayamadığında bir alt düzeydeki gereksinim kümesini daha çok istenecektir. Çünkü kurama göre, daha az somut amaçları elde edemeyenler daha somut amaçlara yönelirler. İstekler böylece doyurulmuş olmaz, ama daha somut olanı o isteğin yerini almış olur (Onaran, 198139:40). Poerder'e (2003) göre Moslow'un hiyerarşiler kuramı ile birlikte ele alındığında Alderfer'in VIG kuramının örgüt çalışanlarının motivasyonu ile ilgili kullanışlı bir düşünme şekli önerdiği görülmektedir (Süral zer ve Topaloğlu, 2012: 92).

#### **2.2.1.5. Vroom'un Beklenti Kuramı**

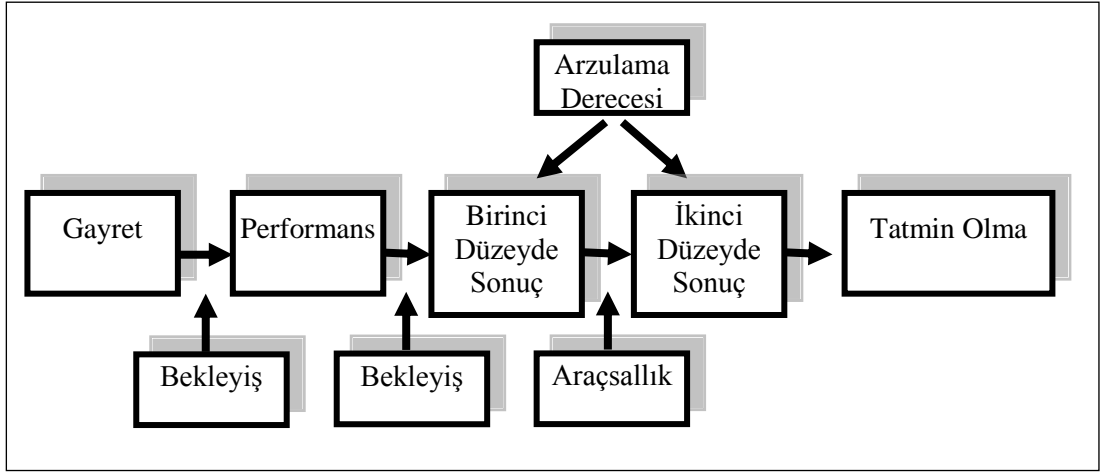
Vroom tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin davranışlarını; bireyin amaçları, seçimleri ve bu amaçları gerçekleştirme beklentileri yönünden açıklamaya çalışır. Bu kurama göre bireyler sadece iş ve yaşamda umduklarına ulaştıklarında tatmin olurlar. Bireyin bir amacı gerçekleştirmek için çaba sarf etmesi bireyin dl arzulama derecesine ve beklentilerine bağlıdır. ıktılar da tek başına memnuniyet veya memnuniyetsizliğe yol açabilir. Örneğin maaş bir kişiyi tatmin edici bir faktör olabilirken, bir başka kişi için sadece bir şeyler satın almayı sağlayan bir araç olabilir (nl vd., 2013: 11; Miner, 2006: 97; Karaman, 2010: 46).

Vroom modelinde bireylerin motivasyonunu aşağıdaki şeklinde formüle etmiştir (Karaman, 2010: 46):

$$\text{Motivasyon} = \text{Arzulama derecesi} \times \text{Beklenti}$$

Birey belli bir davranışa yöneldiği zaman belli bir sonuca ulaşacağı konusunda bireyin beklentisi ve amaçlar gerçekleştiğinde ortaya çıkacak sonucun birey için çekicilik derecesi motivasyonu belirler. Bunlardan birisi eksikse o bireyi motive etmek oldukça güç olur (Güney, 2000: 486).

Vroom'un beklenti kuramı şekil 6'daki gibi özetlenebilir (Koçel, 2010: 634).



Şekil 6: Vroom'un Beklenti Kuramı

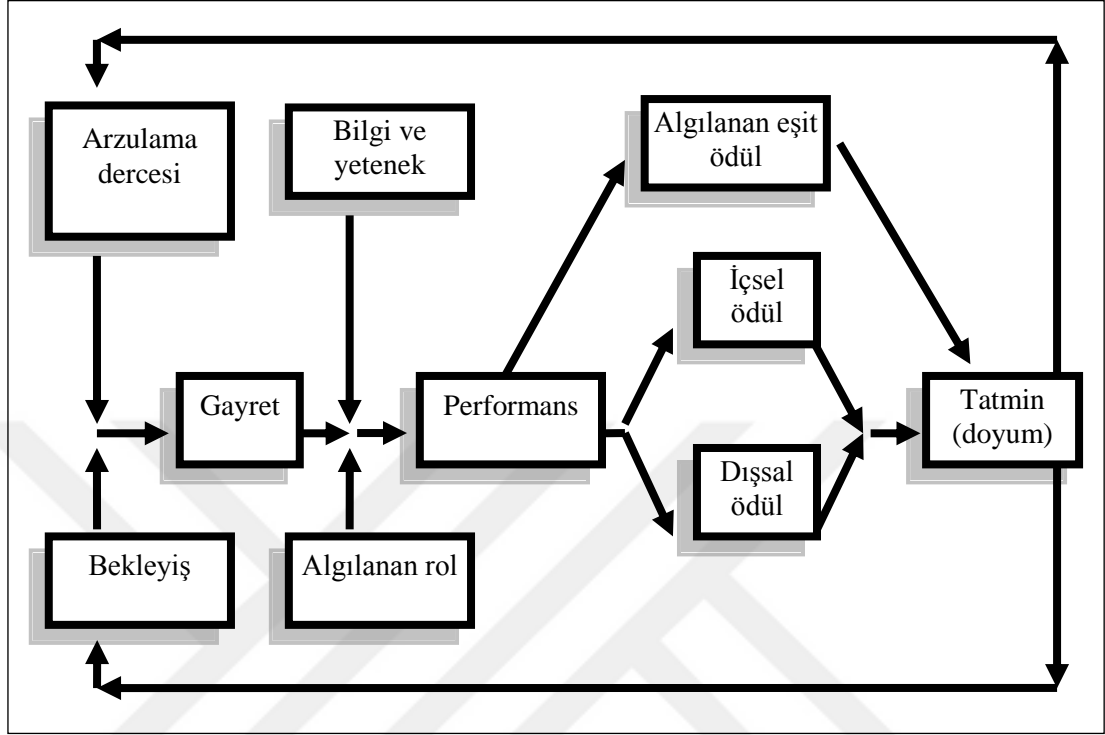
Bu durumda eğer birey belli bir gayretin belli bir performans ile sonuçlanacağına, bu performansın da belirli bir kademedeki sonuç - ödül ile karşılaşacağına inanıyorsa (bekleyiş), aynı zamanda birey bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci kademe sonuçlar için gerekli görüyorsa (araçsallık) ve birey hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu ediyorsa, bu kişi motive olacaktır (Dessler, 1979 akt: Koçel, 2010: 633-634).

Vroom'a göre örgütteki çalışanların gösterecekleri çaba sonucunda elde edecekleri bir performans beklentisi, çalışanların performansları sonucunda elde edilecek sonuçlar hakkındaki beklentilerle yakından ilişkilidir. Eğer performans sonucu elde edilecek sonuç hakkında beklenti pozitifse, bu bireyleri daha fazla çalışmaya itecektir. Yani motive edici bir faktör olacaktır. Buna karşın, performans sonucu elde edilecek beklenti negatifse, bireyler daha fazla çalışma gayreti içerisine girmeyeceklerdir (Sercan, 2010: 178).

#### 2.2.1.6. Lawler-Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Bu model ödüllerin tatmine ve performansın ödüllere yol açtığı görüşüne dayanmaktadır. Modelin diğer modellerden önemli bir farkı, diğer modellerde ödül performansa yol açarken bu modelde performans ödüle yol açmaktadır. Kuram'a göre, bireyin işten tatmin olması, ulaşılması beklenen sonuç ile ulaşılan sonuç arasındaki kıyaslama ile belirlenmektedir. Birey, ulaşılması gerektiğine inandığı sonuçlardan daha az bir sonuç elde ederse doyumsuzluk algılar, elde etmesi gerektiğine inandığı sonuçları elde ederse tatmin algılar ve daha fazla bir sonuç elde ederse suçluluk hissine kapılıp rahatsız olabilir (Karaman, 2010: 50).

Bu motivasyon modeli Vroom'un modelini esas almakta, fakat bazı noktalarda bu modele ilaveler yapmaktadır. Lawler-Porter'in bu modeli Şekil 7'de gösterilmiştir (Koçel, 2010: 634).



Şekil 7: Lawler-Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Bu modelin ilk bölümü Vroom'un modeliyle aynıdır. Yani bireyin motive olma derecesi arzulanma derecesi ve beklentileri tarafından etkilenmektedir. Lawler ve Porter'e göre kişinin gayret göstermesi yüksek performans için tek başına yeterli değildir. Bireyin yüksek performans gösterebilmesi için bunun yanında gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Ayrıca kişinin kendisi için algıladığı rol de önemlidir. Birey performans gösterebilmek için uygun rol anlayışına sahip olmalıdır. Aksi halde çeşitli rol çatışmaları ortaya çıkarak bireyin performans göstermesini engeller. Gayret, bilgi, yetenek ve doğru algılanan rol ile gösterilen yüksek performans ödüllendirilecektir. Burada Vroom'un modeline eklenen kısım eşit ödül değişkenidir. Birey performansını başka bireylerin performansıyla karşılaştırır ve buna göre bir ödül algısı oluşturur. Aldığı ödül beklentisinin altında ise kişi tatmin olmaz. Arzu ve beklentileri tatmin olma düzeyinden etkilenir ve süreç yeniden başlar (Koçel, 2010: 635).

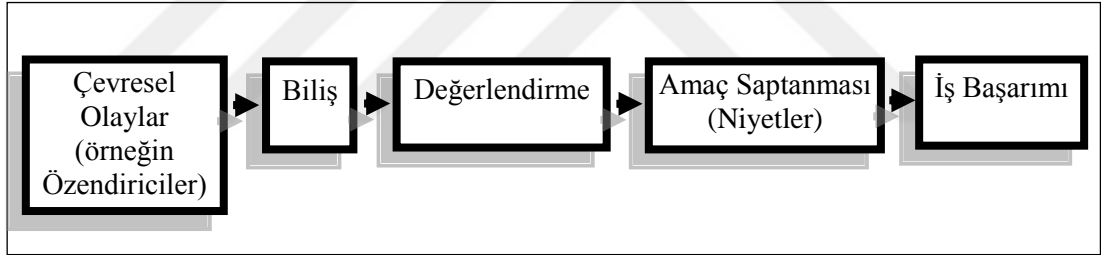
Sonuç olarak, Lawler-Porter modeline göre, örgütlerdeki ödül sistemleri, bireylerin performansları ile nedenli ilişkili ise başarılı olan örgüt üyelerinin

başarısızlara göre daha fazla ödüllendirilmesi ve tatminli olması o ölçüde kolay olacaktır (Karaman, 2010: 50).

### 2.2.1.7. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Kuramı

Amaç Kuramı, 1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre; davranışın altında yatan temel neden bireyin bilinçli amaç ve niyetleridir. Her birey, kendine ait bir kısım hedefler belirler ve bu hedefler, onun motivasyon düzeyini belirler (Keser, 2006: 43). Kuramın ana fikri bireylerin belirledikleri amaçların ulaşılabilirlik derecesidir (Koçal, 2010: 638). Bireyin iş performansı için belirlediği hedeflerin güçlük ve özgünlük derecesi iş performansı ile doğrudan ilişkilidir. Bireyin bir iş için belirlediği performans hedefleri, o işi başarıma düzeyini belirlemektedir. Şöyle ki; zor hedefler, basit hedeflere göre daha yüksek düzeyde performansa neden olacaktır (Güney, 2000: 486).

Locke ve Latham'ın hedef belirleme kuramı Şekil 8'deki gibi özetlenebilir (Onaran, 1981:139).



Şekil 8: Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Kuramı

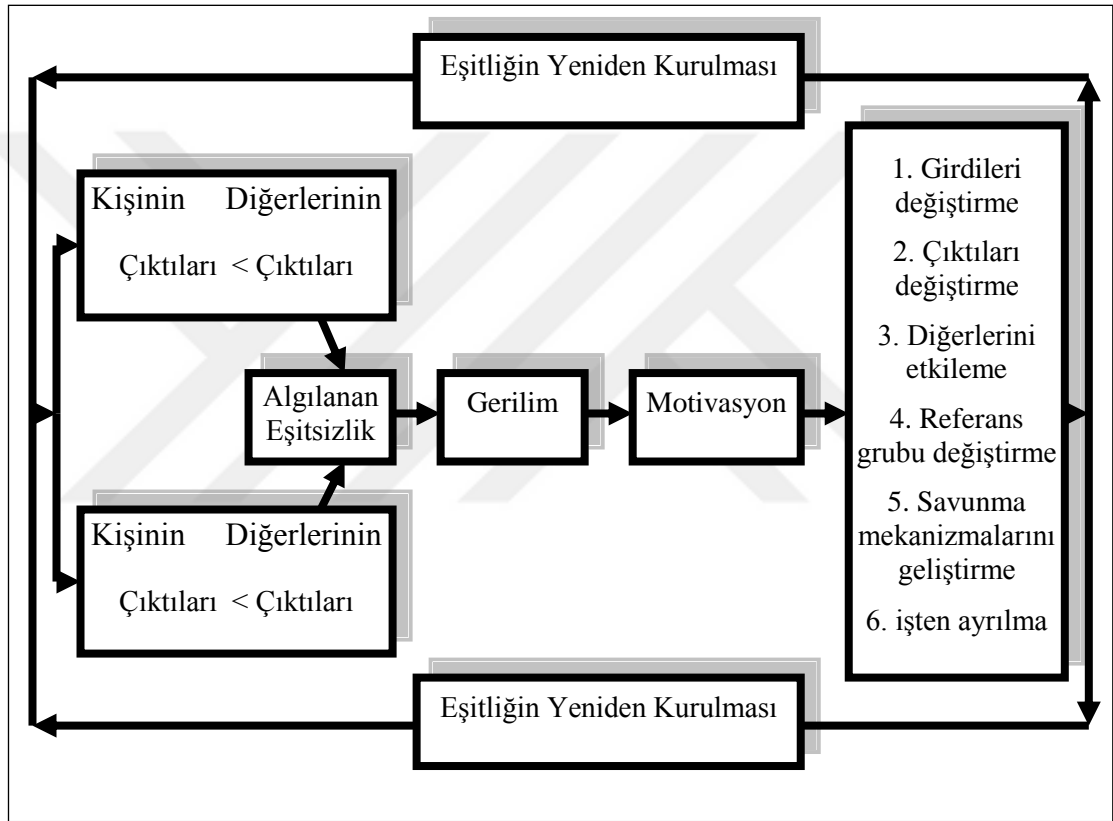
İnsanlar çevrelerinde gelişen olayları algılayıp yorumlarlar, başka bir ifadeyle, çevrelerini tanıyıp adlandırır. Daha sonra bu algılarını kendi değer yargılarına göre değerlendirirler. Yani herkes kendi "değer anahtarı" na göre neyin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, kendine yararlı ya da zararlı olduğuna karar verir. Buna göre de kendine birtakım amaçlar belirler; bundan sonraki davranışları artık bu amaçlara yönelik olacaktır (Onaran, 1981:139).

### 2.2.1.8. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams tarafından 1963 yılında ortaya konulan bu kurama göre, bireyin işte başarı ve tatmin olma düzeyi çalıştığı örgüt ile ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizliklere bağlıdır (Karaman, 2010: 53). Başka bir ifadeyle, bireyler örgüte kattıkları ve karşılığında aldıkları ödül ile benzer işi yapan diğer bireylerin örgüte

kattıkları ve karşılığında aldıkları ödülleri karşılaştırmakta; aynı çaba sonucunda kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettiklerinin eşit olduğunu gördüklerinde kendilerine eşit davranıldığını düşünüp motivasyonları yükselmekte, eşitsizlik oluştuğunda ise bireyin motivasyonu düşer, örgüte ve yöneticisine küser ve çalışmak için fazla çaba sarf etmez (Güney, 2000: 487; Sercan, 2010: 180; Keser, 2006: 41; Koçel, 2010: 636).

Mullins (2002; akt: Tozkoparan, 2012: 110), Adams'ın eşitlik kuramını Şekil 9'daki gibi özetlemiştir.



Şekil 9: Adams'ın Eşitlik Kuramı

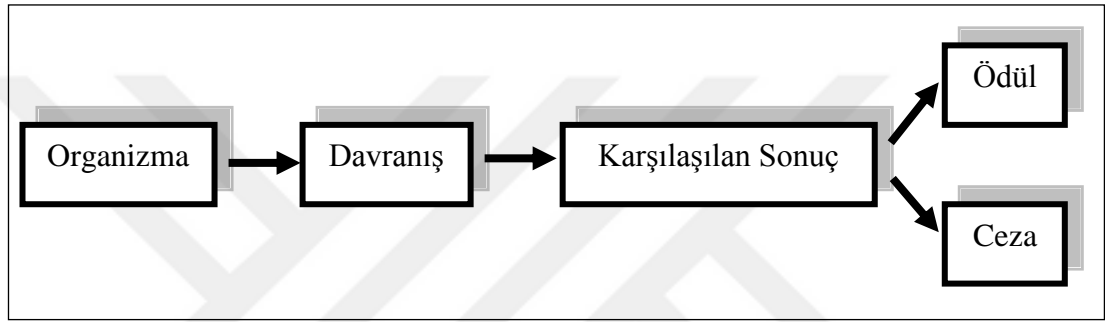
Bu kuramın ana fikri, bireylerin örgüt içinde kendilerine eşit davranılmasını istemeleridir. Eşit davranma insanı motive eden önemli faktörlerden birisidir. Diğer bir faktör ise bireyin örgütün kendisine verdiklerinin daha fazla olduğu durumdur. (Güney, 2000: 487; Sercan, 2010: 180; Keser, 2006: 41).

### 2.2.1.9. Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı/Pekiştirme Kuramı

Pavlov'dan esinlenen Skinner, davranış şartlandırma kuramını ortaya atmıştır (Ünlü vd., 2013: 10). Bu kuram, belirli bir davranışla onun sonuçları arasındaki

ilişkiye dayanmaktadır. Kurama göre bireyin davranışları karşılaştıkları sonuçlar tarafından şartlandırılır (Sercan, 2010: 183). Birey, herhangi bir nedenle davranış gösterebilir. Önemli olan ise bireyin davranışının karşılaşıcağı sonuçtur. Birey sonuca göre davranışı sürdürmeye ya devam edecektir ya da davranışı tekrarlamayacaktır. Buna göre örgüt çalışanlarının iş başındaki davranışları ödüller ve cezaların uygun şekilde kullanılmasıyla değiştirilip dönüşebilir (Güney, 2000: 489).

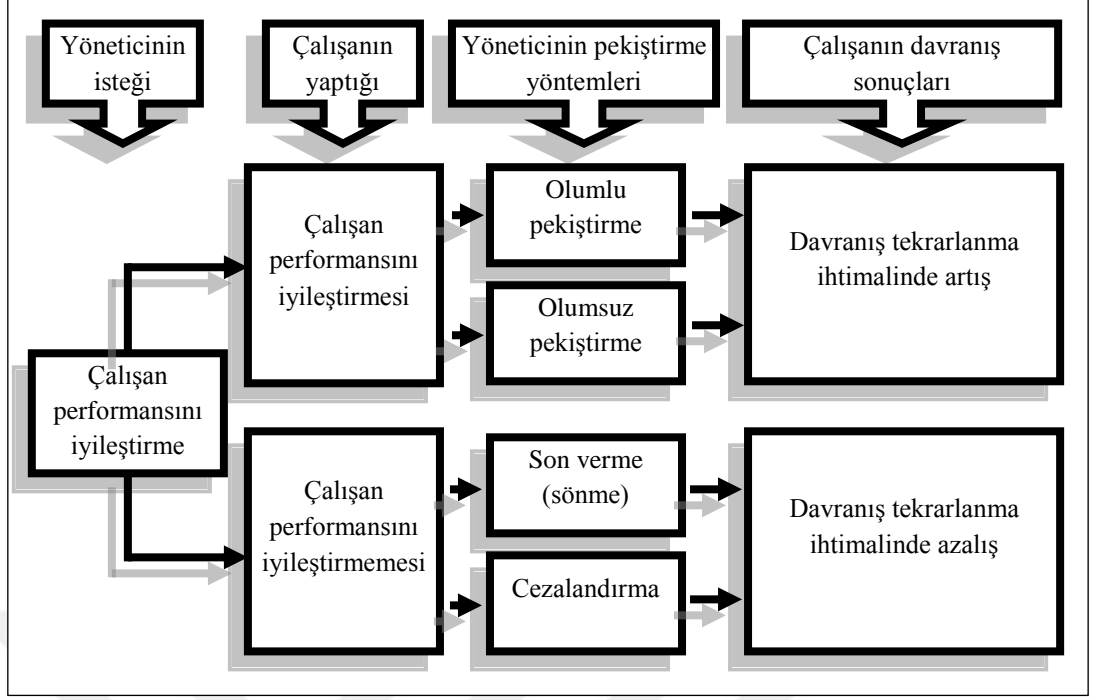
Sonuçsal şartlandırma yaklaşımı Şekil 10'daki gibi ifade edilebilir (Koçel, 2010:630).



Şekil 10: Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı

Sonuçsal şartlanmanın ana fikri şu şekilde özetlenebilir; Birey herhangi bir nedenden dolayı bir davranışta bulunur. Birey açısından gösterilen bu davranışın karşılaşıcağı sonuç önemlidir. Sonuca göre birey ya o davranışı tekrar edecek ya da etmeyecektir (Koçel, 2010:630). Örneğin derse geç giren öğretmenin bu davranışı tekrar edip etmemesi büyük ölçüde okul müdürünün ikaz etmesi, cezalandırması ya da hoş görmesine bağlıdır.

Sonuçsal şartlanman yaklaşımı çeşitli kaynaklarda “pekiştirme kuramı” olarak da geçmektedir. Kinicki ve Williams (2006), pekiştirme kuramını Şekil 11'deki gibi özetlemiştir (Tozkoparan, 2012: 122-126).



Şekil 11: Pekiştirme Kuramı

Bireyin hangi davranışı ödüllendirilirse onu daha sık tekrarlar ve sonuçta o davranış alışkanlık halini alırken ödüllendirilmeyen davranış zamanla terk edilir. Ödüller “içsel” ve “dışsal” olmak üzere iki çeşittir. İçsel ödüle takdir etme, dışsal ödüle ise prim vb. örnek verilebilir. Cezalandırmada ise çalışana fiziksel acılar değil, daha çok sosyal ve duygusal cezalar kullanılmaktadır. Statüyü indirgemek vb. cezalandırmaya örnek olarak verilebilir (Ünlü vd., 2013: 10; Güney, 2000: 489).

### 2.2.2. Motivasyon Yöntemleri

Bireylerin herhangi bir davranış sergilemesinin arkasında bir istek, önünde ise bir amaç vardır. İstekleri karşılanan bireyler, kendilerinin ve örgütünün amaçlarının gerçekleşmesi için büyük bir gayret içerisine girerler. Bu bağlamda liderlerin, takipçilerinin davranışlarını yorumlamaları ve ulaştıkları sonuçlara göre onların motivasyonunu yükseltebilecek metotlar bulmaları ve uygulamaları gereklidir (Karaman, 2010: 28). Bu bölümde motivasyon yöntemleri ele alınacaktır.

#### 2.2.2.1. Açık İletişim

İletişim çift yönlüdür. Herhangi bir yerde bireylerin yaş ve kültürleri ne kadar farklı olursa olsun açık bir şekilde bilgiyi, düşünce ve fikri paylaşabilmek; iletişim kurabilmek, etkin iletişim becerilerine sahip olmak, başkalarını dikkatle dinlemek, düşünce ve duyguları anlamakla mümkündür (Van, McCauley, Ruderman, 2010: 16).



Lider ile takipçileri arasındaki iletişim; motivasyon ve taraflar arasındaki problemlerin çözülebilmesi açısından çok önemlidir. Örgütteki sorunlar ve faaliyetlerle ilgili bilgi sahibi olmak ve bu konularda fikir beyan edip tartışabilmek güçlü bir iletişim sisteminin oluşturulması ile mümkündür (Keser, 2006: 174). Güçlü bir iletişimin sağlanması örgüt çalışanlarının bilgi alışverişini kolaylaştırır ve örgütsel bütünlüğü sağlar. Örgüt üyeleri sorunlarını açıkça ifade edebilirler, örgütteki çatışma azalır, belirsizlik, güvensizlik gibi sorunlar ortadan kalkar ve böylece örgüt çalışanlarının motivasyonu yükselir (Tunçer, 2012: 330-331).

Günümüzde başarıya ulaşmak için zamana ve bireysel durumlara uygun olarak net bir şekilde düşünmek gerekmektedir (Pearson, 2012: 15). Örgütte liderin beklentileri, bu beklentilerin neden yerine getirilmesi gerektiği, diğer bölümlerde ve örgüt dışında kendi görevleriyle ilgili olarak neler yapıldığı ve hangi sonuçlara ulaşıldığını, örgüt üyelerinin en doğal hakkıdır. İletişimin açık olması örgütte kaliteyi artırır. Bilgi akışının en iyi şekilde sağlanması, liderin sorumluluğudur. Dedikodu ve söylentilere zemin hazırlanması, belirsizliğin oluşması ve başarının düşmesinde, yeterli iletişimin sağlanmaması önemli bir faktördür (Sercan, 2010: 128; Ada ve Küçükali, 2014:198). Başarıya ulaşmak isteyen liderler, iletişime önem verirler, takipçilerine ne yapmaları gerektiğini en iyi şekilde açıklayarak söyler ve çalışanların büyük resmi gördüklerinde daha çok motive olduklarını bilirler (Tracy, 2014: 29).

#### **2.2.2.2. Amaç Birliği**

Bir liderin insanları heyecanlandırıp etkileyen bir hedefi olmak zorundadır (Tracy, 2014: 9). Liderler ve takipçileri çalışma ve yönetim faaliyetlerinde ortak hedeflere ve amaçlara ulaşmak için çaba gösterirler (Wu, 2013: 34). Sadece zorlayıcı ve kaliteli, yani değerli hedefler insanları heyecanlandırır ve etkiler. Örneğin, maaşının artması, payının yükselmesi gibi noktalar değil, ihtiyacı olana sahip olmak, alanında en iyisi olmak ya da büyük başarılar kazanmak insanları heyecanlandırabilir (Tracy, 2014: 9). Bu sebepten örgütte amaçlar açıkça tanımlanmalı, somut, kesin, iyimser ve gerçekçi olmalı, sonrasında emek, bilgi ve azim bu amaçlara yönelmelidir. Amaçların yolunuzu bulmamızı sağlayacak pusula olduğu unutulmamalıdır. Lider, amaçları somutlaştırmayı ve onu gerçekleştirilmesi istenilen

bir sonuç olarak ifade etmeyi başardığında, bu pusula bize yerimizi ve hangi yöne doğru ilerlememiz gerektiğini gösterecektir (Sercan, 2010: 122).

Amaçlar ulaşılabilir ve örgüt üyelerinin yeteneklerine uygun olsa bile; birey amaçları ulaşılmaz olarak algıladığı takdirde olumsuz etkilenecek ve motivasyonu düşecektir. İyi bir motivasyon için hedefin net olması gerekir. Amaçlar ve bireylerin performanslarının değerlendirileceği değerlendirme süreci bireylere doğru olarak algılatılmalıdır (Keser, 2006: 62). Yenilik için gerekli motivasyon eksikliği, birey ve örgütlerin aşama kaydetmesini engeller (Sercan, 2010: 9).

Ortak bir amaç, ortak bir hedef ve görev sadece örgüt için değil örgütteki her bir birey için net anlam taşır. İyi bir hedef herkesi ortak bir amaç çatısında toplar (Tracy, 2014: 12). Ayrıca örgütsel amaçlar ile örgüt üyelerinin amaçları paralel olduğu durumda da bireylerin motivasyon ve performans düzeyi artar. Başka bir ifadeyle, bireysel amaçlar örgütsel amaçlara hizmet ettiği için örgütçe desteklenir. Amaç birliği beraberinde örgütsel birliği getirir. Bu nedenle örgütlerde lider, amaç birliği için bilinçli bir çaba içerisinde olmalıdır (Tunçer, 2012: 329-330).

Çalışanlar aktif olmadıklarında; liderlik vasfı olmayanlar çalışanların gerçekten onlar için ilginç olabilecek bir göreve tabi tutulup tutulmadığına bakılmaksızın hatayı çalışanlarda arayacaktır. Gerçek liderler ise insanları motive etmek için onlara bir sebep vermek gerektiğini bilirler. Özellikle içsel motivasyonu düşük olan bireyleri hedefler harekete geçirecektir. Bireylerin güvenli alanlarından uzaklaştırılıp zorlandığında büyüdüklerini izlemek mümkün olacaktır. Çünkü zorlayıcı ve kendilerine ilginç gelecek bir işle uğraşmak bireylerin motivasyonlarını yükseltmektedir (Tracy, 2014: 29; Miner, 2006: 172,173).

Örgütün başarısı için, örgüt üyelerinin amaçları ile örgüt amaçlarının uyumu önemlidir. Başka bir ifade ile örgütün amaçları örgüt üyeleri tarafından iyi bir şekilde algılanmalıdır. Ancak uyum sağlandığında her iki taraf açısından da olumlu sonuçlara ulaşılabilecektir. Örgüt üyeleri örgüt amaçlarından haberdar oldukları düzeyde, bu yönde çaba harcarlar (Keser, 2006: 172). Örgüt ve örgüt üyeleri birbirleriyle karşılıklı beklenti içerisinde dirler. Örgüt üyeleri güçlü bir iletişimle tam olarak farkında oldukları örgüt beklentilerini karşıladıkları sürece onların beklentileri de örgüt tarafından karşılanacak ve böylelikle her iki taraf da karşılıklı amaçlarına ulaşmış olacaklardır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 171).

### 2.2.2.3. Ceza ve Ödül

Bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları “para”, bilinen en önemli etkidir. Dolayısıyla bireyin çalışma amaçlarından birisi olan ücret, önemli bir motivasyon faktörü olabilmektedir (Keser, 2006: 9). Maddi teşvik çalışanların verimliliğinin yükselmesinde önemli bir etkidir. Daha az ücretle çalışan bireyler için fazladan alacakları her kuruş önem taşır. Daha çok ücret alan bireyler ise yaptıkları işle özleştiklerinden ötürü paraya daha az önem verirler. Burada paranın yerini, hareket serbestisi ve başarının onaylanması alır (Sercan, 2010: 126). Başka bir ifadeyle insanları para ve/veya çalışma şartları motive eder (Tracy, 2014: 29).

Liderler örgüt üyelerinin performanslarını takip etmeli ve başarı gösteren bireyleri tespit ettiğinde ödüllendirerek motive etmelidir. Ödüllendirme bireyin kişilik yapısına uygun olduğunda motivasyonu yükselecek ve verimi daha da artacaktır. Bireysel ihtiyaçlar farklılık gösterir. Bazı ödüller bu ihtiyaç farklılığından pekiştirici özelliği gösterirken, bazıları göstermeyebilir. Liderler, örgüt üyelerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu ödüllerden bazıları ücret terfi, özerklik ve karara katılma fırsatı olarak sıralanabilir (Keser, 2006: 62). Ya da gelirler örgüt üyelerinin çabalarının artmasıyla orantılı olarak artırılabilir. Bu şekilde gelirinin artacağını bilen bireyler işine daha çok motive olup daha yüksek performans sergileyebilirler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010: 171). En iyi motivasyon bireyde, kişiliği doğrultusunda yapılacak olan ödüllendirmeye sağlanabilir (Dogani, 2010: 60).

Örgüt üyelerini güdülemek için cezanın çokça kullanılması başlangıçta başarıyı arttırsa da sonrasında büsbütün azaltır (Başaran, 2000: 239). Örgütlerde tehdit ve gözdağının yerine ödüllerin konulması bireylerin kişisel ve mesleki gelişmesi bakımından daha yararlı olmaktadır. Ceza ve ödül sistemi kullanılırken çok dikkatli olunmalıdır. Çünkü ödül, istenilen davranışın tekrarını sağlarken istenmeyen davranışların da kaybolmasına neden olur (Güney, 2000: 479). Ceza ise davranıştan kaçınmayı sağlar. İnsanlar başarıya kaçınarak değil yönelerek ulaşırlar. Ceza, sadece ölçülü ve uygun olduğu durumda, istenmeyen davranışın tekrarını engellemek ve sonrasında sönmesine neden olmak için fayda sağlayabilir. Örneğin “hedeflere ulaşamayan işten atılır” demek ya da örgütte bunu ima eden bir hava oluşturmak istenen sonuçlara ulaşmaya hizmet etmez. Burada uygulamaların sükunet ve

empatiyle yapılması önem taşır. Çünkü bireyin yaşayacağı olumsuz duygu, odağın kendi davranışı yerine, cezayı uygulayana yönelmesine neden olur (Baltaş, (ty)).

#### **2.2.2.4. Çalışma Ortamını Geliştirme**

Çalışma koşulları denildiğinde, genel olarak akıllara; örgüt ortamının gürültü, ısı, havalandırma ve ışıklandırma durumları ile riskli ve aşırı beden gücüne dayalı çalışma gelmektedir (Keser, 2006: 86). Evinden sonra en fazla zaman örgütte geçiren birey çalıştığı alandan hoşnut olmak ister. Işıklandırma, ısınma, havalandırma, gürültü örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve buna bağlı olarak verimliliğini dikkate değer bir düzeyde etkilemektedir. Bu bakımdan amaçları gerçekleştirmek isteyen liderlerin örgütlerde gerekli ergonomik standartları sağlaması gerekmektedir (Ünlü vd., 2013: 126). İnsanlar, hoşnut kaldıkları çalışma ortamında daha verimli çalışma eğilimindedirler. Çevre koşulları tek başına insanları motive etmek için yeterli değildir, ancak insanların yok yere mutsuz olmalarının önüne geçer. Hoş bir çalışma ortamı sağlandığında, örgüt üyeleri kendilerine değer verildiğini hisseder ve işlerini daha cana yakın görürler. Bu da üyelerin amaçların gerçekleştirilmesi için daha kolay odaklanıp gayret göstermelerini sağlar (Keenan, 1996: 45,47).

#### **2.2.2.5. Eğitim ve Kariyer**

Eğitimin, liderin elinde olumluluğu yüksek bir araç olduğu kesindir. Sürekli gelişmeyi hedefleyen örgütlerin devamlı olarak yeni bilgi ve ilkeler edinmesi gereklidir. Örgüt, değişen koşullara ayak uydurmalıdır. Buysa örgüt üyelerinin yeni bilgi ve ilkelerle donatılması ile mümkündür. Bu durumda kendilerini yeni bilgilerle donatan, davranış ve tutumlarını çağa göre yeniden düzenleyen örgüt üyeleri ait olma, sevgi görme, ilgilenilme gibi sosyal içerikli gereksinimleri büyük ölçüde karşılamış olacaktır (Karaman, 2010: 87).

Örgütte eğitim, yaşamsal öneme sahip olmanın yanı sıra, çalışanları motive eden bir araçtır. Eğitim, bireylerin gelişimine ve eksik yönlerini tamamlamalarına hizmet etmektedir. Ayrıca kariyer gelişimi açısından da örgütte eğitim faaliyetleri önem kazanmaktadır. Örgüt üyelerine kariyer olanağının tanınması ve bu amaçla gerekli eğitimler verilmesi bireyler arasında güven duygusunu geliştirerek katılımı kolaylaştırmaktadır (Karaman, 2010: 135; Keser, 2006: 173). Çalışanlar eğer yeni bir şey öğrendiklerini ya da geliştiklerini görür iseler örgütün kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerini olumlu algılayarak motive olurlar ve ellerinden gelenin en

iyisini yapma adına daha da uğraş gösterirler (Tracy, 2014: 29). Bu bakımdan lider, öğrenmenin bir motivasyon aracı olduğu bilinciyle insanlara öğrenme ortamı oluşturmada usta olmalıdır (Fojt, 2004: 9).

Çalıştığı örgütte kariyer imkanlarının zayıf olduğunu fark eden birey, çoğunlukla daha iyi bir kariyer yolu bulabileceği örgütlere geçmektedir. Bu noktada bireyin çalıştığı örgütte kariyer imkanlarının bulunması ve bunun örgüt üyelerince bilinmesi tatmin açısından oldukça önemlidir. Kariyer basamaklarında yükselme örgüt üyelerinin gerçekte gösterdikleri başarının bir karşılığı ya da ödülüdür (Karaman, 2010: 87; Keser, 2006: 89-90).

#### **2.2.2.6. Geri Besleme**

Liderliğin devamlı olumlu sonuçlar yaratmak olduğunu düşünürsek eldeki hali hazır sonuçların ne denli olduğunu bilmek önemlidir (Hacker ve Roberts, 2003: 127). Örgüt üyelerinin zor ve özel amaçlara sahip olmalarını isteyen liderler takipçilerine bu amaçlara ulaşmada ne denli başarılı oldukları yönünde geribildirim sağlamalıdır (Keser, 2006: 61). Olumlu geri beslenme memnuniyet verici ve teşvik edici olmalı, övgü ise; gerçekçi, dürüst, belli bir konuda, yüz yüze ve içten olmalıdır (Ada ve Küçükali, 2014: 198).

İnsanları örgüt için yaptıkları her bir eylem için teşekkür etme adına değerlendirmek gerekir. Sonuç ne olursa olsun, örgüt üyeleri yaptıkları işin değerlendirilmesini istem dışı da olsa mutlaka beklerler. Bu her yapıldığında bireyler kendilerini daha değerli hisseder ve duyulan güvenden dolayı daha da motive hale gelirler (Tracy, 2014: 11). Böylece bireylerin iyi yanları pekiştirilmiş ve gelişmeye ihtiyacı olan yanları da geliştirilmiş olur. Geri bildirim olmadığında ise bireyin iyi performansının dahi kötü yönde değişmesi ya da kötü performansın daha da kötüye gitmesi mümkündür. Bu nedenle başarıların sürekli olması için çalışanlara başarılarından dolayı geri bildirimde bulunulmalıdır (Dogani, 2010: 59).

Örgüt üyesinin yaptığı işin sonuçlarını görmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirdiğini algılaması bakımından kişisel tatmini açısından oldukça önemlidir. İnsanlar işi nasıl yaptıkları konusunda liderden fikir öğrenmek isterler. Eğer birey görevini iyi yapıyorsa takdir edilmelidir. Ancak, kendisinden bekleneni tam olarak yerine getirememişse ortak bir çare bulmak için samimi bir şekilde konuşulması gerekir Yani bireye geribildirim sağlamak; tatminini arttıracak gibi, kendini

geliştirmesi ve var ise hatalarını düzeltme imkânı da sağlar. Çalışan yaptığı işle ilgili herhangi bir geribildirim alamazsa ne şekilde yol aldığını bilmeden işine devam eder ve bu durum kendini işine vermesini güçleştirir (Keser, 2006: 84-85; Karaman, 2010: 130). İnsanlar, başarı durumlarını bilirlerse kendilerini daha iyi hisseder ve daha iyisini yapmaya teşvik edilmiş olurlar (Keenan, 1996: 24).

#### **2.2.2.7. Kararlara Katılım ve Sorumluluk Vermek**

Katılma, örgüt üyelerinin potansiyelini harekete geçirecek ve işte tatmini oluşturacak en önemli etken olarak tanımlanır. Katılma, bireyin kendine saygı ve tanınma gereksinmelerine bir karşılıktır (Karaman, 2010: 85). Kararlar alınmadan önce, ilgili çalışanlara, konunun danışılması ve onların görüşlerinin alınması, onları motive eder ve örgüte bağlar. Bu nedenle, örgüt üyeleri sadece kas gücü ile çalışan kişiler olarak görmekten vazgeçilip düşünen kişiler olarak görülmeli ve en başta karar alma sürecine dahil edilmelidir. Karar alma sürecine dahil edilen birey, bu kararı benimseyerek uygulanma sürecine tam destek verir. Bir başka ifadeyle bu kararın başarıyla uygulanabilmesi için bütün bilgi, birikim, beceri ve yeteneğini kullanır (Karaman, 2010: 135; Sercan, 2010: 9; Tunçer, 2012: 330). Lider genel olarak söylenenleri ya da önerilenleri kabul etmek zorunda değildir, fakat yine de üyelere düşüncelerini dile getirme şansı vermelidir (Tracy, 2014: 11). Ancak, bu kararlara katılım sahte demokrasi havası içinde de olmamalıdır. Yani personele fikrini soruyormuş gibi yapıp personelin fikirlerinin tamamen dışında bir karar verilmemelidir (Ada ve Küçükali, 2014: 199).

Örgüt üyelerinde saygı ve tanınma ihtiyaçlarını tatmin edecek bir başka motivasyon aracı da yetki ve sorumluluk devridir. Bu sayede örgüt üyeleri hareketlerinde serbesti kazanır, sorumluluk sahibi olurlar ve kendi ihtiyaçlarını giderebilecekleri davranışlara yönelirler (Karaman, 2010: 85). Ayrıca, eğer çalışanlar görevleri için sorumluluk altında tutulursa, görevle daha iç içe olacaklardır. Aynı zamanda bu onların kendilerine duyduğu güveni artırır ve bireyin örgüte olan bağını güçlendirir. Böylelikle çalışan kendisine örgüt tarafından değer verildiğini düşünerek, başarılı olmak için daha fazla motive olur (Tracy, 2014: 29; Keser, 2006: 172).

Başarının anahtarlarından biri de görevlendirme sorumluluğudur. Çünkü yönetim demek başka insanlar sayesinde sonuç elde edilmesi anlamına gelir (Sercan,

2010: 138). Yetki ve sorumluluğun devredilmesiyle çalışana bir eğitim ve gelişme fırsatı verilmiş olur. Bu durum, karar alanı genişleyen bireyin kişiliğinin de gelişmesine yol açar. Böylece özgüveni artan bireyin, moral ve motivasyonu yükselir (Tunçer, 2012: 330). Sorumluluk almak, insanların yaptıkları işin denetimini ellerinde tutmalarını ve işe olumlu bir katkıları olduğunu hissetmelerini sağlar (Keenan, 1996: 28). Ancak, lider takipçilere sorumluluk verirken kendi görevlerini başkalarına yükleme duygusu ile mücadele etmelidir. Çünkü kişisel işlerini gördürmek için astlarını kullanan liderler takipçileri tarafından sevilmezler (Karaman, 2010: 130).

#### **2.2.2.8. Meslek veya Kurumu İle Özdeşleşme**

En önemli motivasyon faktörlerinden biri, insanın kendisini bir gruba ait hissetmesidir. Bir görüş etrafında toplanmış bir topluluktan hiç beklenmeyecek bir güç doğar (Sercan, 2010: 122). İnsanların, su ve yemek kadar anlam ve değere de ihtiyacı vardır. İnsanlar bir öneme ihtiyaç duyarlar ve liderler de işte bu hissi onlara verirler. İnsanları önemli hissettirir ve yaptığı şeylerin kendilerinden çok daha büyük şeyler adına önem sahibi olduğunu hissettirirler. Liderler insanları bir görev ekibinin dahili üyelerinden biriymiş gibi hissettirirler (Tracy, 2014: 10).

Örgüt üyesinin işini sevmesi; aynı zamanda işini anlamlı bulmasıyla ilgilidir. O halde bireyin işinden zevk duyması, işini anlamlı bulması ve yaşamında işin önemli bir yere sahip olması; bireyin işiyle özdeşleşmesini sağlayacaktır. Bu durumda da bireyin iş tatmini yükselecektir (Keser, 2006: 82). Örgütlerde liderlerin, takipçilerinin mesleklerini sevmelerine yardımcı olmaları gerekir. Ayrıca lider çalışma ortamını ve yapılan işi takipçileri için özendirici bir hale getirmek zorundadır (Güney, 2000: 479).

#### **2.2.2.9. Örgütsel Destek Sağlama**

Örgüt üyeleri, çoğu zaman ihtiyaç duydukları yardım ve desteği açıkça istemekten çekinirler ve üstü kapalı sinyallerle bunu belli etmeye çalışırlar. Gerekli desteği alamadıklarında ise motivasyon eksikliği yaşanıp büyük bir verim düşümü yaşarlar. İyi bir lider bunu mutlaka zamanında görebilmeli ve önemseyip gerekli desteği sağlamalıdır (Dogani, 2010: 31). Bu destek sadece iş yaşamına ilişkin olmayıp, çalışanın iş dışındaki özel yaşamıyla ilgili de olabilmelidir. Bazen bireylerin iş dışındaki aktivitelerinin örgüt tarafından desteklenmesi, bireyin kendini

değerli hissederek işinde daha fazla motive olmasına katkı sağlayabilir (Keser, 2006: 176).

#### **2.2.2.10. Yarışma ve Rekabet**

Bireyler maddi veya manevi bir ödül almak için verilen işi diğerlerinden daha iyi yapma çabasına girmektedirler. Bazen bu şekilde kendiliğinden ve/veya liderlerin bilinçli çabalarıyla örgütlerde yarışma ve rekabet ortamının oluşması, hem bireysel gelişim, hem de örgütün gelişimi açısından son derece yararlıdır (Güney, 2000: 478). Ancak, lider bu hususta çok dikkatli olmak zorundadır. Çünkü rekabet, olumlu motivasyon sağladığı gibi olumsuz motivasyona da neden olabilir. Rekabetin sonunda kazananlar olacağı gibi kaybedenlerinde olacağı dikkate alınmalıdır (Karaman, 2010: 85).

Örgütlerde rekabet, işin ağırlık ve tekdüzeliğini hissettirmeyecek, dinamizmi ve şevki getirecek, çalışmayı kamçılacak, dolayısıyla verimliliği arttıracak bir araçtır. Bireylerin rekabete yönelmesinin temel nedeni, saygı görme, tanınma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının bir görüntüsüdür (Karaman, 2010: 85). Başarıyı teşvik etmenin ön koşulu çalışanların etkinliklerini bir rekabet ortamı içinde yürütebilmelerini sağlamaktır. Rekabet içinde olan insanlar, yeteneklerine daha çok güvenirlir ve daha fazla motive olurlar (Keenan, 1996: 32).



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modeli araştırmalar içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012: 79). İlişkisel tarama modelleri değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan araştırma modelleridir (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 50).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Samsun şehir merkezinde (Atakum, İlkadım, Tekkeköy ve Canik ilçeleri) yer alan 72 ortaokulda görev yapan 2242 (Haziran 2015) ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü seçilirken Anderson'un (1990: 202, akt: Balcı, 2004: 95) tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosu referans alınmıştır. Okul büyüklüğünün belirlenmesinde öğretmen sayısı ölçüt alınmış; öğretmen sayısı 25 ve daha az olan okullar küçük okul, 26-50 (dahil) arasında öğretmeni olanlar orta büyüklükteki okul ve öğretmen sayısı 51 ve üzerinde olan okullar ise büyük okullar olarak tanımlanmıştır (Elma, 2003a: 88).

Tablo 1: Farklı Büyüklüklerde Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi

Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	1622
5000	356	535	879	2290
50000	381	593	1044	705
100000	382	596	1055	2344
1000000	384	599	1065	2344
25000000	384	600	1067	2400

Araştırmanın örneklem grubunun  $\alpha = .05$  anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 19 küçük, 5 orta ve 12 büyük okuldan 356 kişiden oluşması planlanmıştır. Ancak ölçek uygulanırken karşılaşılabilecek güçlüklerle geri dönüşlerdeki muhtemel kayıplar düşünülerek örneklemin beklenen sayıdan yaklaşık %50 oranında daha büyük tutulması benimsenmiştir. 540 öğretmene uygulanan ölçeklerden 512 tanesi geri dönmüş, geri dönen ölçekler analizlerde kullanılması amacıyla okul büyüklüğüne göre kodlanmış, yapılan ön inceleme ile geri dönen ölçeklerden 9 tanesinin yönergelere uygun doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu ölçekler analizlere dahil edilmemiştir. Bu örneklem grubunun evreni temsil edeceği varsayılmıştır. Araştırma evrenine ilişkin bilgiler tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2: Araştırmanın evrenine ait bilgiler

İlçe	Evren (Öğretmen Sayısı)	Örneklem (Öğretmen Sayısı)
Atakum	495	92
Canik	396	78
İlkadım	1139	252
Tekkeköy	212	71
<b>Toplam</b>	<b>2242</b>	<b>493</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğüne ilişkin dağılımları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Okul Müdürü İle Çalışma Süresi, Branş ve Okul Büyüklüğüne İlişkin Dağılımları

Değişken	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kadın	296	60.0
	Erkek	197	40.0
Medeni durum	Evli	408	82.8
	Bekar	85	17.2
Kıdem	1-5 yıl	46	9.3
	6-10 yıl	89	18.1
	11-15 yıl	163	33.1
	16 yıl ve üzeri	195	39.6
Okul müdürü ile çalışma süresi	1-2 yıl	407	82.6
	3-4 yıl	56	11.4
	5 yıl ve üzeri	30	6.1
Branş	Sayısal (Matematik, Fen ve Teknoloji)	135	27.4
	Sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)	222	45.0
	Diğer (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen)	136	27.6
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul	92	18.7
	Orta Büyüklükte Okul	53	10.8
	Büyük Okul	348	70.6

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 493 öğretmenin 269'sının (% 60) “kadın” ve 197'sinin (% 40) “erkek” olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 408'inin (% 82.8) “evli” ve 85'inin (% 17.2) “bekar” olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem durumları incelendiğinde 69'sının (% 9.3) “1-5 yıl”, 89'unun (% 18.1) “6-10 yıl”, 163'ünün (% 33.1) “11-15 yıl” ve 195'inin (% 39.6) “16 yıl ve üzeri” olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul müdürleriyle çalışma süresi incelendiğinde 407'sinin (% 82.6) "1-2 yıl", 56'sının (% 11.4) "3-4 yıl" ve 30'unun (% 6.1) "5 yıl ve üzeri" olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşları incelendiğinde 135'inin (% 27.4) "Sayısal", 22'sinin (% 45.0) "Sözel" ve 136'sının (% 27.6) "Diğer" branşlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okulun büyüklüğü incelendiğinde 92'sinin (% 18.7) "küçük okul", 53'ünün (% 10.8) "orta büyüklükte okul" ve 348'inin (% 70.6) "büyük okul" olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla; öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmek için kullanılan iş motivasyonu ölçeği ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ölçmek için kullanılan dönüşümcü liderlik ölçeği kullanılmıştır.

İş Motivasyonu Ölçeği; Mottaz (1985), Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley (2005), Mahaney ve Lederer (2006), Ertan (2008) ve Çayırağası'nın (2013) 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).

Çayırağası (2013) iş motivasyonu ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında; faktör analizi öncesinde ölçeğin faktör analizine uygunluğu kontrol etmiş, Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği 0,839 ( $p < .000$ ) olarak bulmuştur. Toplanan verilere temel bileşenler yöntemi ile varimax dönüştürmesine göre faktör analizi yapılmıştır. Böylece öz değeri 1'den büyük ve yüklenme değeri 0.40' in üzerinde olan toplam 2 faktör elde edilmiştir. Elde edilen 2 faktör toplam varyansın %68,53' ünü açıklamaktadır. Faktörlerin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0,789 ve 0,866 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracı uygulanmadan önce Çayırağası'nın (2013) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yaptığı iş motivasyonu ölçeğinden dışsal motivasyon boyutundaki 12, 18, 20 ve 23. maddeler örnekleme oluşturan eğitim kurumlarında karşılığı olmadığı için çıkarılmıştır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği; Bass ve Avolio (1992)'nin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Hollanda okullarında geniş gelişme çabalarını değerlendirme amacıyla geliştirilen ölçekten yararlanarak Oran (2002) tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan ölçek likert tipidir. Dönüşümcü Liderlik 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. Ölçek; İlham Verici Motivasyon, İdeal Etki, Bireysel İlgi ve Entelektüel Uyarım olmak üzere dört ayrı faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 1-12'nci sorular İlham Verici Motivasyon, 13-20'nci sorular İdeal Etki, 21-28'inci sorular Bireysel İlgi, 29-40'ıncı sorular Entelektüel Uyarım faktörleri altında toplanmıştır (Çetin, 2009: 79).

Keleş (2009: 49-50) Dönüşümcü Liderlik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında; ölçeğinin faktör analizi sonucunda dört boyut bulmuştur. Ölçeğe faktör analizi yapılırken faktör tercihleri kullanılmayıp, Eigen değerleri 1.00'ı aştığı durumlarda yeni faktör oluşturma seçeneği kullanmıştır. Ancak, ideal etki boyutunda yer alan beşinci madde ile bireysel ilgi boyutundaki üçüncü, beşinci ve sekizinci maddelerin faktör yükleri çok düşük olduğundan dolayı analiz aşamasında bu sorular kullanılmamıştır. Faktörlerin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları ilham verici motivasyon boyutunda .94, ideal etki boyutunda .91, bireysel ilgi boyutunda .68, zihinsel teşvik boyutunda .96 ve toplamda .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ölçülmek istenen dönüşümcü liderlik özelliklerinin zihinsel teşvik boyutunun toplam % 68,70'ini, bireysel ilgi boyutunun % 65,88'ini, İdeal etki boyutunun % 62,97'sini ve ilham verici motivasyon boyutunun % 58'26 sini açıklamaktadır. Ölçek, ölçülmek istenen durumun ortalama % 65'ini ölçebilmektedir. Sonuç olarak, ankette yer alan her bir boyuta ait aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, alpha güvenilirlik katsayısı ve korelasyon değerleri hesaplamalarından sonra anketin geçerlilik ve güvenilirliği yüksek olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı uygulanmadan önce Keleş (2009)'in geçerlilik güvenilirlik çalışması doğrultusunda ölçekten 17, 23, 25 ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekler uygulandıktan sonra elde edilen veriler IBM SPSS Statistics paket programına girilerek güvenilirlik analizi yapılmış ve çıkan değerler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri

Ölçek	Cronbach's Alpha
İçsel Boyut	.886
Dışsal Boyut	.806
<b>İş Motivasyon Ölçeği</b>	<b>.885</b>
İlham Verme Boyutu	.963
İdeal Etki Boyutu	.928
Bireysel İlgi Boyutu	.922
Entelektüel Uyarım Boyutu	.974
<b>Dönüşümcü Liderlik Ölçeği</b>	<b>.986</b>

Alpha katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 2013: 522). Tablo 3 incelendiğinde Motivasyon Ölçeğinin Cronbach's Alpha değerine bakıldığında .885 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha değerine bakıldığında .986 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin IBM SPSS Statistics 22 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programına girilmeden önce ölçeklerde yer alan öğretmenlerin branş bilgileri; ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına dahil edilen derslerden sayısal (Matematik, Fen ve Teknoloji) olanlar, sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) olanlar ve bu sınava dahil edilmeyenler (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen) olmak üzere üç gruba ayrılarak ölçeklere kodlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 paket programına girildikten sonra araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesi ve analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi basit istatistik tekniklerin yanı sıra cinsiyete ve medeni durum değişkenine göre öğretmen algılarındaki farklılaşmayı görmek için t-testi istatistik tekniği kullanılmıştır. Ayrıca kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmen algılarındaki farklılaşmayı görmek için varyans analizi, yöneticilerin

dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi görmek içinse regresyon analizi istatistiki teknikleri kullanılmıştır.

Resmi ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde motivasyonun içsel ve dışsal boyutuna ilişkin madde ortalamaları, o boyutlardaki motivasyonu belirlemek amacıyla kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile İş Motivasyon Ölçeği uygulanarak toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları “dönüşümcü liderlik” ve “motivasyon” başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Orta okullarda görevli okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, katılımcıların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğü) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi ve tek boyutlu varyans analizine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

#### **4.1. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu başlık altında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışına ilişkin öğretmen algıları ilham verme, İdeal etki, bireysel ilgi, entelektüel uyarım alt boyutlarıyla sunularak yorumlanmıştır.

##### **4.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 5’de verilmiştir.



Tablo 5: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

İfade	$\bar{X}$	S
Okul müdürümüz;		
Bizlere heyecan verici yeni fırsatları içeren bir gelecek resmi çizer.	2.98	1.14
“İyi bir eğitimin” ne olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir.	3.46	1.02
Okulla ilgili belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık gösterir.	3.62	.96
Derslerde gerçekleştirmeyi hedeflediğimiz şeyler hususunda bizlerle görüş alışverişi yapar.	3.40	1.07
Okulumuzun hedeflerini ayrıntılı bir şekilde tartışırız ve üzerinde düşünürüz.	3.34	1.10
Okul işleri ile ilgili olası problemler hakkında bizi bilgilendirir.	3.53	1.02
Yaptığımız işlerde hep başarıya odaklanmamızı sağlar.	3.47	1.05
Okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar.	3.22	1.12
Yapılan işlerde yüksek hedefler belirler.	3.54	1.06
Amaçlarımızı gerçekleştirebileceğimiz konusunda bize güvenir.	3.64	1.01
Okul dışındaki eğitimsel gelişmeleri izler.	3.42	1.09
Okulumuzda yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.	3.51	1.03
<b>Ortalama</b>	<b>3.43</b>	<b>.89</b>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; amaçlarımızı gerçekleştirebileceğimiz konusunda bize güvenir.” ( $\bar{X}$ =3.64), “Okul müdürümüz; okulla ilgili belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık gösterir” ( $\bar{X}$ =3.62) ve “Okul müdürümüz; yapılan işlerde yüksek hedefler belirler” ( $\bar{X}$ =3.54) maddeleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin okulların bir üst öğrenime öğrenci yerleştirmede birbirleriyle yarış içerisinde olmasından ötürü yüksek hedefler içinde olduğu, hedeflere ulaşmak için yılmaksızın çaba harcadığı ve bu yolda öğretmenlere güveninin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir.

Öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; bizlere heyecan verici yeni fırsatları içeren bir gelecek resmi çizer” ( $\bar{X}$ =2.98), “Okul müdürümüz; okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar” ( $\bar{X}$ =3.22) ve “Okul müdürümüzle okulumuzun hedeflerini ayrıntılı bir şekilde tartışırız ve üzerinde düşünürüz” ( $\bar{X}$ =3.34) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerin heyecanı ile çalışma şevki faktörlerine daha fazla önem

vermeleri ve hedefleri öğretmenlerle birliktelik içerisinde ele almaları gerektiğini söylenebilir.

İlham verme alt boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyinin ise öğretmen algılarına göre ( $\bar{X}=3.43$ ) “yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.42	.87	491.00	.12	.91
	Erkek	197	3.43	.92			
Medeni Durum	Evli	408	3.43	.87	491.00	.04	.97
	Bekar	85	3.42	.97			

Tablo 6 incelendiğinde; cinsiyet [  $t_{(491)} = .12, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .04, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ilham verme boyutunda dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S		
Kıdem	1-5 yıl	46	3.34	.79		
	6-10 yıl	89	3.40	.87		
	11-15 yıl	163	3.44	.93		
	16 yıl ve üzeri	195	3.46	.89		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	.61	3	.20	.26	.86	
Gruplarıçi	389.45	489	.80			
Toplam	390.06	492				

Tablo 7 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [  $F_{(3-489)}=.26, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.38	.89			
	3-4 yıl (2)	56	3.45	.85			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	3.96	.82			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	9.41	2	4.71	6.06	.00	3-1
Gruplarıçi	380.65	490	.78			3-2	
Toplam	390.06	492					

Tablo 8 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=6.06, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde; okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=3.96$ ) olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.38$ ) ve “3-4 yıl” ( $\bar{X}=3.45$ ) olan öğretmenlere göre ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlerle uzun süre aynı okulda görev yapması onları daha yakından tanımasını sağlamaktadır. Öğretmenleri yakından tanıyan okul müdürlerinin her bir bireyi motive edecek unsurları keşfederek uygulayabilecek fırsatlar yakalayabilecek olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
	Sayısal	135	3.41	.90			
	Sözel	222	3.40	.92			
	Diğer	136	3.49	.83			
Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	.62	2	.31	.39	.68	
	Gruplariçi	389.44	490	.79			
	Toplam	390.06	492				

Tablo 9 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=.68, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin

ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verme alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verme Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	3.42	.74			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.86	.81			
	Büyük Okul (3)	348	3.36	.92			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	11.52	2	5.76	7.46	.00	1-2
	Gruplarıçi	378.54	490	.77			3-2
	Toplam	390.06	492				

Tablo 10 incelendiğinde, okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=7.46$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.86$ ) çalışan öğretmenlerin, küçük okullarda ( $\bar{X}=3.42$ ) ve büyük okullarda ( $\bar{X}=3.36$ ) çalışan öğretmenlere göre ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Orta büyüklükteki okullara göre büyük ve küçük okulların kendine özgü problemlerinin göre daha çok olmasından dolayı takipçilerine ilham kaynağı olarak onları motive etmek için çaba harcayan dönüşümcü liderlerin orta büyüklükteki okullarda daha yüksek algı oluşturabildiği söylenebilir.

#### 4.1.2. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

İfade	$\bar{X}$	S
Okul müdürümüz;		
Kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	3.66	1.03
Birbirimize güven duymamızın karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgular.	3.53	1.04
Düşüncelerine, ideallerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır.	3.94	.94
Zor bir durum karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.	3.72	.98
Çok önem verdiği ve inandığı şeyleri bizimle paylaşır.	3.59	1.00
Hepimizin paylaştığı ortak bir gayeye sahip olmanın önemini vurgular.	3.65	1.00
İnanığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular.	3.56	1.03
<b>Ortalama</b>	<b>3.66</b>	<b>.84</b>

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; düşüncelerine, ideallerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır” ( $\bar{X}=3.94$ ), “Okul müdürümüz; zor bir durum karşısında mücadeleci bir tavır sergiler” ( $\bar{X}=3.72$ ) ve “Okul müdürümüz; kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur” ( $\bar{X}=3.66$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerce kararlı, mücadeleci ve eylemlerinin sonuçlarını dikkate eden liderler olarak algılandığını söylenebilir.

Öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; birbirimize güven duymamızın karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgular” ( $\bar{X}=3.53$ ), “Okul müdürümüz; inandığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular” ( $\bar{X}=3.56$ ) ve “Çok önem verdiği ve inandığı şeyleri bizimle paylaşır” ( $\bar{X}=3.59$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarının bu maddelerde “ara sıra” ve

“çoğu zaman” düzeylerinin arasında olduğundan, okul müdürlerinin bu konulara daha fazla önem vermesi gerektiğini söylenebilir.

İdeal etki alt boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyinin ise öğretmen algılarına göre ( $\bar{X}=3.66$ ) “yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.69	.84	491.00	.91	.36
	Erkek	197	3.62	.83			
Medeni Durum	Evli	408	3.67	.80	491.00	.62	.54
	Bekar	85	3.61	1.01			

Tablo 12 incelendiğinde; cinsiyet [  $t_{(491)} = .91, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .62, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ideal etki boyutunda dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Kıdem	1-5 yıl	46	3.54	.88			
	6-10 yıl	89	3.69	.81			
	11-15 yıl	163	3.70	.84			
	16 yıl ve üzeri	195	3.64	.85			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	1.15	3	.38	.54	.65	
	Gruplariçi	344.68	489	.70			
	Toplam	345.83	492				

Tablo 13 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir [  $F_{(3-489)}=.54, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.63	.82			
	3-4 yıl (2)	56	3.71	.90			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	4.02	.85			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	4.38	2	2.19	3.14	.04	3-1
	Gruplariçi	341.45	490	.70			
	Toplam	345.83	492				



Tablo 14 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=3.14, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde; okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=4.02$ ) olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.63$ ) olan öğretmenlere göre ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Liderlerin takipçilerini idealleştirerek etkilemeyebilmesi, onların hayranlık, sevgi ve güven duygusunu kazanabilmesi ile mümkündür. Özellikle güven duygusu zamanla kazanılabilmektedir. Bu sonuca ulaşılmasında bunun etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>			
	Sayısal	135	3.61	.82			
	Sözel	222	3.67	.88			
	Diğer	136	3.71	.78			
<b>Branş</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	.60	2	.30	.43	.65	
	Gruplariçi	345.22	490	.70			
	Toplam	345.83	492				

Tablo 15 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir [  $F_{(2-490)}=.43, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	3.61	.78			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	4.06	.82			
	Büyük Okul (3)	348	3.62	.84			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	9.21	2	4.60	6.70	.00	1-2
	Gruplariçi	336.62	490	.69			3-2
	Toplam	345.83	492				

Tablo 16 incelendiğinde, okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=6.70$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=4.06$ ) çalışan öğretmenlerin, küçük okullarda ( $\bar{X}=3.61$ ) ve büyük okullarda ( $\bar{X}=3.62$ ) çalışan öğretmenlere göre ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullarda okul müdürlerinin liderden ziyade arkadaş olarak görmesi, büyük okullarda ise okul müdürlerinin orta büyüklükteki okullara göre öğretmenlerle çok fazla yakınlaşamayarak idealleştirerek etkileyebilmek için gerekli olan hayranlık, sevgi ve güven duygularını kazanmakta daha başarısız olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgı Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

İfade	$\bar{X}$	S
Okul müdürümüz;		
Bize grubun bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranır.	3.57	1.08
Öğrencilerin ihtiyaç ve yeterlilik seviyelerinin nasıl belirleneceği konusunda bize yardımcı olur.	3.36	1.01
Sorunlarımızı dikkatli bir biçimde dinler.	3.64	1.09
Mesleki olarak güçlü yönlerimizi geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olur.	3.36	1.09
Her öğretmene farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır.	3.44	1.08
<b>Ortalama</b>	<b>3.47</b>	<b>.94</b>

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; sorunlarımızı dikkatli bir biçimde dinler” ( $\bar{X}=3.64$ ), “Okul müdürümüz; bize grubun bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranır” ( $\bar{X}=3.57$ ) ve “Okul müdürümüz; her öğretmene farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır” ( $\bar{X}=3.56$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin istenilen düzeyde olmasa da öğretmenleri birey olarak gördüğü, önemseydiği ve onların farklı gereksinim ve yeteneklere sahip olduğu bilincine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadelerin “Okul müdürümüz; öğrencilerin ihtiyaç ve yeterlilik seviyelerinin nasıl belirleneceği konusunda bize yardımcı olur” ( $\bar{X}=3.36$ ) ve “Okul müdürümüz; mesleki olarak güçlü yönlerimizi geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olur” ( $\bar{X}=3.36$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin bireysel ilgi boyutundaki bu liderlik davranışlarını “ara sıra” düzeyinde sergilediği görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenleri mesleki olarak yeterli görmesi olabilir.

Bireysel ilgi alt boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyinin ise öğretmen algılarına göre ( $\bar{X}=3.47$ ) “yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.46	.95	491.00	.44	.66
	Erkek	197	3.50	.92			
Medeni Durum	Evli	408	3.48	.92	491.00	.52	.60
	Bekar	85	3.43	1.02			

Tablo 18 incelendiğinde; cinsiyet [  $t_{(491)} = .44, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .52, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin bireysel ilgi boyutunda dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Kıdem	1-5 yıl	46	3.33	.91			
	6-10 yıl	89	3.39	.85			
	11-15 yıl	163	3.52	.98			
	16 yıl ve üzeri	195	3.51	.94			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.11	3	.70	.80	.49	
	Gruplariçi	428.41	489	.88			
	Toplam	430.51	492				

Tablo 19 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(3-489)}=.80$ ,  $P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.44	.92			
	3-4 yıl (2)	56	3.50	1.03			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	3.91	.88			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	6.36	2	3.18	3.67	.03	3-1
	Gruplariçi	424.15	490	.87			
	Toplam	430.51	492				

Tablo 20 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=3.67, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=3.91$ ) olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.44$ ) olan öğretmenlere göre bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlerle çalışma süresinin artması onları daha iyi tanımalarını, böylelikle de her birine ayrı bir birey olarak yaklaşım empatik davranma ve onların kişisel gelişimde kılavuzluk yapmada başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan okul müdür ile uzun süre birlikte çalışılmasının böyle bir sonuca ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
	Sayısal	135	3.43	.97			
	Sözel	222	3.47	.93			
	Diğer	136	3.52	.91			
Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	.57	2	.29	.33	.72	
	Gruplarıçi	429.94	490	.88			
	Toplam	430.51	492				

Tablo 21 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=.33, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin

bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	3.35	.81			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.89	.87			
	Büyük Okul (3)	348	3.44	.96			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	11.12	2	5.56	6.50	.00	1-2
	Gruplarıçi	419.39	490	.86			3-2
	Toplam	430.51	492				

Tablo 22 incelendiğinde, okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=6.50$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.89$ ) çalışan öğretmenlerin, küçük okullarda ( $\bar{X}=3.35$ ) ve büyük okullarda ( $\bar{X}=3.44$ ) çalışan öğretmenlere göre bireysel ilgi boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin, büyük okullarda öğretmenlerin her birine ayrı bir birey olarak yaklaşmak yerine otoriter tavır sergileyerek liderlik yapma eğilimde olduğu, küçük okullarda ise okul müdürünün liderlik davranışlarını yeterince sergileyemediğinden dolayı böyle bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

#### 4.1.4. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

İfade	$\bar{X}$	S
Okul müdürümüz;		
Genel kabul görmüş ve şu ana dek hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile yeniden sorgulanmasını teşvik eder.	3.24	1.09
Kendi fikir ve düşüncelerimizi ortaya koymamız için bizi teşvik eder.	3.41	1.07
İşlerimizi nasıl yapacağımıza ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.	3.33	1.06
Sorunlara farklı açılardan bakmamızı sağlar.	3.30	1.05
Sorunları çözerken birbirinden farklı olan bakış açıları arar.	3.32	1.06
Alışıla gelmiş problemlere alışılmadık çözüm yolları denememiz için bizi teşvik eder.	3.24	1.12
Çok önemli ve vazgeçilemez olarak görünen yargılarımızın bile yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.	3.28	1.06
Problemler üzerinde gelişi güzel dayanaksız konuşmamız yerine kanıt göstererek ve mantıklı konuşmamızı destekler.	3.43	1.06
Özel ilgiye ihtiyaç duyanlara (örnek; içe kapanık olma) kişisel ilgi gösterir.	3.17	1.16
Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.	3.33	1.11
İşi yapma yöntemlerimizi geliştirmemize katkıda bulunur.	3.34	1.11
Yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler.	3.51	1.13
<b>Ortalama</b>	<b>3.33</b>	<b>.96</b>

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler” ( $\bar{X}=3,51$ ), “Okul müdürümüz; problemler üzerinde gelişi güzel. dayanaksız konuşmamız yerine. kanıt göstererek ve mantıklı konuşmamızı destekler” ( $\bar{X}=3,43$ ) ve “Okul müdürümüz; kendi fikir ve düşüncelerimizi ortaya koymamız için bizi teşvik eder” ( $\bar{X}=3,41$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerin yeni ve yaratıcı fikirlerini mantıklı olmak kaydıyla destekledikleri söylenebilir.



Öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul müdürümüz; özel ilgiye ihtiyaç duyanlara (Örnek; içe kapanık olma). kişisel ilgi gösterir” ( $\bar{X}=3,17$ ), “Okul müdürümüz; genel kabul görmüş ve şu ana dek hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile. yeniden sorgulanmasını teşvik eder” ( $\bar{X}=3,24$ ) ve “Okul müdürümüz; alışıla gelmiş problemlere alışılmadık çözüm yolları denememiz için bizi teşvik eder” ( $\bar{X}=3,24$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürleri öğretmenlere karşı bireysel ilgiden uzak kaldığı, ayrıca okul müdürlerinin yeni fikirlere yeterince açık olmadığı söylenebilir.

Entelektüel uyarım alt boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyinin ise öğretmen algılarına göre ( $\bar{X}=3.47$ ) “orta” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.29	.97	491.00	.96	.34
	Erkek	197	3.38	.95			
Medeni Durum	Evli	408	3.34	.93	491.00	.74	.46
	Bekar	85	3.26	1.11			

Tablo 24 incelendiğinde; cinsiyet [  $t_{(491)} = .96, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .74, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin entelektüel uyarım boyutunda dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Kıdem	1-5 yıl	46	3.16	.89			
	6-10 yıl	89	3.27	.98			
	11-15 yıl	163	3.34	1.00			
	16 yıl ve üzeri	195	3.38	.94			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.00	3	.67	.72	.54	
	Gruplariçi	453.71	489	.93			
Toplam	455.71	492					

Tablo 25 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(3-489)}=.72$ ,  $P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.29	.96			
	3-4 yıl (2)	56	3.30	.96			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	3.90	.85			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	10.50	2	5.25	5.78	.00	3-1
	Gruplariçi	445.21	490	.91			3-2
	Toplam	455.71	492				

Tablo 26 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre entelektüel uyarım boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=5.78$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde; okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=3.90$ ) olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.29$ ) ve “3-4 yıl” ( $\bar{X}=3.30$ ) olan öğretmenlere göre entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle çalışma süresi arttığında onları yenilik ve değişim için teşvik ederek cesaretle adım atmalarını sağlamakta daha başarılı olduklarından dolayı bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
Branş	Sayısal	135	3.37	.95			
	Sözel	222	3.28	.98			
	Diğer	136	3.36	.95			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	.96	2	.48	.52	.60	
	Gruplariçi	454.74	490	.93			
	Toplam	455.70	492				

Tablo 27 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=.52$ ,  $P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin

entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Entelektüel Uyarım Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	3.17	.83			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.78	.87			
	Büyük Okul (3)	348	3.30	.99			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	13.57	2	6.78	7.52	.00	1-2
	Gruplariçi	442.14	490	.90			3-2
	Toplam	455.71	492				

Tablo 28 incelendiğinde, okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=7.52, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.78$ ) çalışan öğretmenlerin, küçük okullarda ( $\bar{X}=3.17$ ) ve büyük okullarda ( $\bar{X}=3.30$ ) çalışan öğretmenlere göre entelektüel uyarım boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Orta büyüklükte okullarda büyük ve küçük okullara göre daha az problem yaşanmasının okul müdürünün değişim ve yenilik için daha fazla çaba ayırabilmesine imkan tanıdığından dolayı bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

#### 4.1.5. Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına (Toplamda) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğini tanımlayan ifadelere ilişkin alt boyutlar ve toplamda aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğini Tanımlayan İfadelere İlişkin Alt Boyutlar ve Toplamda Aritmetik Ortalama Değerleri

	$\bar{X}$	S
İlham verme	3.43	.89
İdeal Etki	3.66	.84
Bireysel İlgi	3.47	.94
Entelektüel Uyarım	3.33	.96
<b>Dönüşümcü Liderlik (Tüm boyutlar)</b>	<b>3.45</b>	<b>.86</b>

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinde dönüşümcü liderlik algıladıklarının en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla ideal etki” ( $\bar{X}$ =3.66), bireysel ilgi ( $\bar{X}$ =3.47), ilham verme” ( $\bar{X}$ =3.43) ve entelektüel uyarım ( $\bar{X}$ =3.33) olduğu, görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında en yüksek düzey ideal etki boyutunda iken en düşük düzey entelektüel uyarım boyutundadır. İdeal etki, bireysel ilgi ve ilham verme boyutlarında yöneticilerin liderlik davranışları sergileme düzeyi “yüksek” iken entelektüel uyarım boyutunda “orta” düzeyinde kalmıştır. Tüm boyutlarda öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları ise ( $\bar{X}$ =3.45) “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda yaptığı Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Plan çalışmalarında oluşturulan ekiplerle okullarda vizyon/misyon belirlenmesi ve bu doğrultuda başarıya ulaşmak için çalışılması beklentisinin bulunması sonucunda liderlerin ideal etki boyutunda kendilerini geliştirmesi ve bu yönde davranışlar sergilemesine neden olduğu, bu yüzden en yüksek düzeyin bu yönde çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.44	.86	491.00	.29	.77
	Erkek	197	3.46	.87			
Medeni Durum	Evli	408	3.45	.83	491.00	.48	.63
	Bekar	85	3.41	1.00			

Tablo 30 incelendiğinde cinsiyet [  $t_{(491)} = .29, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .48, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algılarının kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Kıdem	1-5 yıl	46	3.32	.82			
	6-10 yıl	89	3.41	.84			
	11-15 yıl	163	3.47	.90			
	16 yıl ve üzeri	195	3.47	.86			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Gruplararası	1.08	3	.36	.48	.70		
Gruplarıçi	366.32	489	.75				
Toplam	367.40	492					

Tablo 31 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(3-489)} = .48, P > 0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ilham verme boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.41	.86			
	3-4 yıl (2)	56	3.46	.88			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	3.95	.82			
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası		8.11	2	4.06	5.53	.00	3-1
Gruplariçi		359.29	490	.73			3-2
Toplam		367.40	492				

Tablo 32 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2,490)}=5.78, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=3.95$ ) olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.41$ ) ve “3-4 yıl” ( $\bar{X}=3.46$ ) olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça kişilerin birbirini daha iyi tanınması, ast üst ilişkilerinin zayıflayarak arkadaşlık bağlarının kurulup güçlenmesi gibi nedenlerden ötürü algıların bu yönde geliştiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
	Sayısal	135	3.44	.85			
	Sözel	222	3.42	.89			
	Diğer	136	3.49	.83			
Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	.43	2	.21	.29	.75	
	Gruplariçi	366.98	490	.75			
	Toplam	367.40	492				

Tablo 33 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=.29$ ,  $P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin ideal etki boyutunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X̄	S			
	Küçük Okul (1)	92	3.36	.72			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.88	.81			
	Büyük Okul (3)	348	3.40	.89			
Okul Büyüklüğü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	11.17	2	5.59	7.68	.00	1-2
	Gruplariçi	356.23	490	.73			3-2
	Toplam	367.40	492				

Tablo 34 incelendiğinde, okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=7.68$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin



dönüşümcü liderliği algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.88$ ) çalışan öğretmenlerin, küçük okullarda ( $\bar{X}=3.36$ ) ve büyük okullarda ( $\bar{X}=3.40$ ) çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha az sorun yaşanan orta büyüklükteki okullarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemelerinin daha az çaba gerektirdiğinden dolayı böyle bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

#### **4.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu başlık altında öğretmenlerin iş motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarıyla sunularak yorumlanmıştır.

##### **4.2.1. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

<b>İfade</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Yaptığım işte başarılıyım.	4.23	.79
Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	4.44	.83
Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler.	3.90	.87
Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4.29	.95
İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.	4.10	.99
Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	4.04	1.16
Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	3.98	.95
Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	4.07	.89
Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.	3.43	1.02
<b>Ortalama</b>	<b>4.05</b>	<b>.68</b>

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon boyutunda toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim” ( $\bar{X}=4.44$ ), “Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum” ( $\bar{X}=4.29$ ) ve “Yaptığım işte başarılıyım” ( $\bar{X}=4.23$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine değer verdikleri, bu yönde sorumluluk bilinciyle çalıştıkları ve kendilerini başarılı buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin içsel motivasyon boyutunda toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Yöneticilerim çalışmalarımın dolaylı her zaman beni takdir ederler” ( $\bar{X}=3.43$ ), “Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolaylı beni takdir ederler” ( $\bar{X}=3.90$ ) ve “Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum” ( $\bar{X}=3.98$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcı algıları içsel motivasyon boyutunda “yüksek” düzeyde çıkmasına karşın “çok yüksek” içsel motivasyon beklentisi ile öğretmenlerin yönetici ve çalışma arkadaşlarıncı beklenen düzeyde takdir edilmediklerini düşündüğü ve buna bağlı olarak kendilerini işlerinde beklenen düzeyde önemli bir çalışan olarak görmedikleri söylenebilir.

İçsel motivasyon alt boyutunda ise öğretmen algılarının ( $\bar{X}=4.05$ ) “yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Cinsiyet	Kadın	296	4.10	.62	491	1.96	.06
		Erkek	197	3.98	.76			
	Medeni Durum	Evli	408	4.04	.71	491	.48	.63
		Bekar	85	4.08	.55			

Tablo 36 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda cinsiyet [  $t_{(491)}=1.96$ ,  $P>0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)}=.48$ ,  $p>0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka

bir ifadeyle, öğretmenlerin içsel motivasyon algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N		$\bar{X}$		S	
Kıdem	1-5 yıl (1)	46		4.11		.54	
	6-10 yıl (2)	89		3.86		.79	
	11-15 yıl (3)	163		4.06		.67	
	16 yıl ve üzeri (4)	195		4.12		.66	
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	4.12	3	1.37	2.99	.03	2-4
	Gruplariçi	225.02	489	.46			
	Toplam	229.14	492				

Tablo 37 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(3,489)}=2.99$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın kıdeme göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, “6-10 yıl” ( $\bar{X}=3.86$ ) kıdemi olan öğretmenlerin, “16 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=4.12$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre içsel motivasyon algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Yüksek içsel motivasyona sahip yeni atanmış öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler karşısında içsel motivasyon düzeylerinin düştüğü, mesleki kıdem yılı artmaya devam ettiğinde ise (10 yıl ve üzeri) öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin artmasının etkisiyle güçlüklerle baş edebilme kabiliyetlerinin arttığı ve içsel motivasyonun buna bağlı olarak yeniden yükseldiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul	1-2 yıl (1)	407	4.04	.69			
	3-4 yıl (2)	56	3.96	.67			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	4.35	.55			
Müdürüyle Çalışma Süresi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	3.10	2	1.55	3.36	.04	3-1
	Gruplarıçi	226.04	490	.46			3-2
	Toplam	229.14	492				

Tablo 38 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=3.36$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresine göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=4.35$ ) okul müdürüyle çalışma süresi olan öğretmenlerin, “1-2 yıl” ( $\bar{X}=4.04$ ) ve “3-4 yıl” ( $\bar{X}=3.96$ ) çalışma süresine sahip öğretmenlere göre içsel motivasyon algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre aynı okul müdürüyle “5 yıl ve üzeri” süreli çalışmanın öğretmenlerin içsel motivasyonu ile ilişkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
	Sayısal	135	4.09	.57			
	Sözel	222	3.98	.77			
	Diğer	136	4.14	.61			
Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.49	2	1.24	2.69	.07	
	Gruplariçi	226.66	490	.46			
	Toplam	229.14	492				

Tablo 39 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda branş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=2.69, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	4.01	.79			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	4.27	.63			
	Büyük Okul (3)	348	4.03	.65			
İçsel Motivasyon	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.82	2	1.41	3.05	.05	2-3
	Gruplariçi	226.32	490	.46			
	Toplam	229.14	492				

Tablo 40 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

[  $F_{(2-490)}=3.05$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=4.27$ ) çalışan öğretmenlerin, büyük okullarda ( $\bar{X}=4.03$ ) çalışan öğretmenlere göre içsel motivasyon algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre büyük ve küçük okullarda daha çok problemlerle karşılaşılıyor olmasının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

#### 4.2.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerleri

İfade	$\bar{X}$	S
Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.	3.78	1.01
Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.	3.13	1.22
İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	2.82	1.19
Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	4.18	.83
Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	3.12	1.13
Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	3.67	1.00
Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	4.02	.82
Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	3.48	1.03
Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	2.99	1.11
Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.	3.58	1.01
Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.33	1.26
<b>Ortalama</b>	<b>3.37</b>	<b>.62</b>

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal motivasyon boyutunda toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir” ( $\bar{X}=4.18$ ), “Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir” ( $\bar{X}=4.02$ ) ve “Yönetim. izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez” ( $\bar{X}=3.78$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yönetim ve çalışma arkadaşları ile ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğu, buna bağlı olarak izin işlemlerinde okul yönetiminden olumlu yanıt aldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon boyutunda toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum” ( $\bar{X}=2.82$ ), “İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir” ( $\bar{X}=2.33$ ) ve “Başarımdan dolayı ödüllendirilirim” ( $\bar{X}=2.99$ ) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ücretlerini yetersiz bulduğu ve başarılarından dolayı ödüllendirilmedikleri görülmektedir. Veri toplama aracının uygulanmasından sonra Milli eğitim Bakanlığınca ortaokullarda kurulumu tamamlanan etkileşimli tahtaların kullanılmasıyla öğretmenlerin araç gereç yeterliliği algısı pozitif yönde değişeceği söylenebilir.

Dışsal motivasyon alt boyutunda ise öğretmen algılarının ( $\bar{X}=3.37$ ) “orta” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 42’da gösterilmiştir.

Tablo 42: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Kategori	Değişken	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dışsal Motivasyon	Cinsiyet	Kadın	296	3.36	.60	491	.76	.45
		Erkek	197	3.40	.65			
	Medeni Durum	Evli	408	3.38	.61	491	.69	.49
		Bekar	85	3.33	.65			

Tablo 42 incelendiğinde, dışsal motivasyon boyutunda cinsiyet [  $t_{(491)} = .76$ ,  $P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .69$ ,  $p > 0.05$  ] değişkenlerine göre öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori			$\bar{X}$	S		
		N					
Kıdem	1-5 yıl (1)	46		3.29	.62		
	6-10 yıl (2)	89		3.36	.67		
	11-15 yıl (3)	163		3.36	.59		
	16 yıl ve üzeri (4)	195		3.41	.62		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	.61	3	.20	.53	.66	
	Gruplariçi	188.39	489	.39			
	Toplam	189.01	492				

Tablo 43 incelendiğinde, dışsal motivasyon boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(3,489)}=.53$ ,  $P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 44’de gösterilmiştir.



Tablo 44: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.35	.61			
	3-4 yıl (2)	56	3.40	.66			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	3.72	.64			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	3.86	2	1.93	5.11	0.01	3-1
	Gruplariçi	185.15	490	.38			
	Toplam	189.01	492				

Tablo 44 incelendiğinde, dışsal motivasyon boyutunda, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=5.11, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresine göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=3.72$ ) okul müdürüyle çalışma süresi olan öğretmenlerin, “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.35$ ) çalışma süresine sahip öğretmenlere göre dışsal motivasyon algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerle çalışma süresi arttıkça onları daha iyi tanıdıkları ve öğretmenlerin beklentileri yönünde hareket ederek motivasyonlarını arttırdıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 45’de gösterilmiştir.

Tablo 45: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
	Sayısal	135	3.42	.58			
	Sözel	222	3.30	.62			
	Diğer	136	3.45	.64			
Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.15	2	1.08	2.82	.06	
	Gruplariçi	186.86	490	.38			
	Toplam	189.01	492				

Tablo 45 incelendiğinde, dışsal motivasyon boyutunda branş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(2-490)}=2.82, P>0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
	Küçük Okul (1)	92	3.36	.70			
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.69	.57			
	Büyük Okul (3)	348	3.33	.59			
Okul Büyüklüğü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	6.11	2	3.05	8.18	.00	1-2
	Gruplariçi	182.90	490	.37			3-2
	Toplam	189.01	492				

Tablo 46 incelendiğinde, dışsal motivasyon boyutunda okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

[  $F_{(2-490)}=8.18$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.69$ ) çalışan öğretmenlerin, büyük okullarda ( $\bar{X}=3.33$ ) ve küçük okullarda ( $\bar{X}=3.36$ ) çalışan öğretmenlere göre dışsal motivasyon algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna (Toplamda) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu tanımlayan ifadelerle ilişkin alt boyutlar ve toplamda aritmetik ortalama puan değerleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Tanımlayan İfadelerle İlişkin Alt Boyutlar ve Toplamda Ortalama Değerleri

	$\bar{X}$	S
İçsel Motivasyon	4.05	.68
Dışsal Motivasyon	3.37	.62
<b>İş Motivasyonu (Tüm boyutlar)</b>	<b>3.67</b>	<b>.56</b>

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon algılarından içsel motivasyon boyutunun ( $\bar{X}=4.05$ ), dışsal motivasyon boyutuna göre ( $\bar{X}=3.37$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonu içsel boyutta “yüksek” iken, dışsal boyutta “orta” düzeyinde kalmıştır. Tüm boyutlarda öğretmenlerin motivasyon algıları ise ( $\bar{X}=3.67$ ) “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının arttırılması gerekliliğinin ortaya çıktığını söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kategori	Değişken	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	296	3.69	.52	491.00	.60	.55
	Erkek	197	3.66	.63			
Medeni Durum	Evli	408	3.68	.58	491.00	.19	.85
	Bekar	85	3.67	.52			

Tablo 48 incelendiğinde, cinsiyet [  $t_{(491)} = .60, P > 0.05$  ] ve medeni durum [  $t_{(491)} = .19, p > 0.05$  ] değişkenlerine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş motivasyonu algıları kadın ya da erkek, evli ya da bekar olmalarına göre değişmediği değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Kıdem	1-5 yıl (1)	46	3.66	.51			
	6-10 yıl (2)	89	3.58	.64			
	11-15 yıl (3)	163	3.68	.54			
	16 yıl ve üzeri (4)	195	3.73	.56			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Gruplararası	1.26	3	.42	1.31	.27		
Gruplariçi	157.10	489	.32				
Toplam	158.36	492					

Tablo 49 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [  $F_{(3-489)} = 1.31, P > 0.05$  ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş motivasyonu algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S			
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	407	3.66	.56			
	3-4 yıl (2)	56	3.65	.57			
	5 yıl ve üzeri (3)	30	4.00	.53			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	3,30	2	1.65	5.21	.01	3-1
	Gruplariçi	155,06	490	.32			3-2
	Toplam	158,36	492				

Tablo 50 incelendiğinde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir  $F_{(2-490)}=5.21, P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş motivasyonu algıları okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul müdürüyle çalışma süresine göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, “5 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}=4.00$ ) okul müdürüyle çalışma süresi olan öğretmenlerin, “1-2 yıl” ( $\bar{X}=3.66$ ) ve “3-4 yıl” ( $\bar{X}=3.65$ ) çalışma süresine sahip öğretmenlere göre iş motivasyonu algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	S			
Branş	Sayısal (Matematik, Fen ve Teknoloji) (1)	135	3.72	.49			
	Sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) (2)	222	3.60	.61			
	Diğer (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen) (3)	136	3.76	.55			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplararası	2.29	2	1.15	3.60	.03	2-3
	Gruplariçi	156.07	490	.32			
	Toplam	158.36	492				

Tablo 51 incelendiğinde, branş değişkenine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=3.60$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin iş motivasyonu algıları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın branşa göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, “sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)” ( $\bar{X}=3.60$ ) grubundaki öğretmenlerin, “diğer (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen)” ( $\bar{X}=3.76$ ) grubundaki öğretmenlere göre iş motivasyonu algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Buna diğer grubundaki derslerden lise giriş sınavlarında soru çıkmamasının etkili olduğu iddia edilebilir. Bu sınavlarda başarı elde edildiğinde öğretmenlerin motivasyonun artacağı muhakkaktır. Ancak her sınav sonrası genellikle istenilen başarıya ulaşamadığı söylemlerinin gündemi işgal etmesinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Tablo 51 incelendiğinde sayısal grubu öğretmenleri ile diğer grubundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına karşın, sayısal branş öğretmenlerinin iş motivasyonu algıları ortalama değerlerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52: Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S				
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul (1)	92	3.65	.68				
	Orta Büyüklükte Okul (2)	53	3.95	.52				
	Büyük Okul (3)	348	3.64	.53				
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	4.43	2	2.22	7.06	.00	1-2
		Gruplarıçi	153.93	490	.31			3-2
		Toplam	158.36	492				

Tablo 52 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F_{(2-490)}=7.06$ ,  $P<0.05$  ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin iş motivasyonu algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın okul büyüklüğüne göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, orta büyüklükte okullarda ( $\bar{X}=3.95$ ) çalışan öğretmenlerin, büyük okullarda ( $\bar{X}=3.64$ ) ve küçük okullarda ( $\bar{X}=3.65$ ) çalışan öğretmenlere göre iş motivasyonu algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53: Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Öğretmenlerin İçsel, Dışsal ve Genel Motivasyonu İle İlişisine Dair Regresyon Analizi

		<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
İçsel Motivasyon	Sabit		27.568	.000
	Dönüşümcü Liderlik	.245	5.606	.000
	(R <sup>2</sup> = .060; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .058; F= 31.429; Sig. p=.000)			
Dışsal Motivasyon	Sabit		21.082	.000
	Dönüşümcü Liderlik	.538	14.147	.000
	(R <sup>2</sup> = .290; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .288; F= 200.150; Sig. p=.000)			
<b>Genel Motivasyon</b>	Sabit		28.254	.000
	Dönüşümcü Liderlik	.456	11.357	.000
	(R <sup>2</sup> = .208; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .206; F= 128.983; Sig. p=.000)			

Korelasyon gücü için genel geçer bir yaklaşım olarak  $r=0,00 - 0,24$  ise zayıf,  $r=0,25 - 0,49$  ise orta,  $r=0,50 - 0,74$  ise güçlü ve  $r=0,75 - 1,00$  ise çok güçlü sınırları kullanılır (Aksakoğlu, 2001: 308).

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre;

Dönüşümcü liderlik faktörünün içsel motivasyonu açıklama oranı %6'dır. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyonun %94'ü diğer değişkenlerden etkilenmektedir. (Düzeltilmiş  $R^2=.058$ ;  $p=.000$ ). Dönüşümcü liderlik ile içsel motivasyon arasında .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü zayıf bir ilişki (Beta=.245;  $t=5.606$ ;  $p=.000<.05$ ) bulunmuştur.

Dönüşümcü liderlik faktörünün dışsal motivasyonu açıklama oranı %29'dur. Diğer bir ifadeyle dışsal motivasyonun %71'i diğer değişkenlerden etkilenmektedir (Düzeltilmiş  $R^2=.288$ ;  $p=.000$ ). Dönüşümcü liderlik ile dışsal motivasyon arasında .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü orta düzey bir ilişki (Beta=.538;  $t=14.147$ ;  $p=.000<.05$ ) bulunmuştur.

Dönüşümcü liderlik faktörünün genel motivasyonu açıklama oranı % 20.8'dir. Diğer bir ifadeyle genel motivasyonun %79.2'i diğer değişkenlerden etkilenmektedir (Düzeltilmiş  $R^2=.206$ ;  $p=.000$ ). Dönüşümcü liderlik ile genel



motivasyon arasında .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü zayıf bir ilişki (Beta=.456; t=11.357; p=.000<.05) bulunmuştur.

Buna göre okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenlerin içsel motivasyon algılarından daha çok dışsal motivasyon algıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

##### 5.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

İlham verme boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin ilham verme boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eryılmaz (2006) da çalışmasında bu boyutta cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğruca (2011) çalışmasında kıdem yılı değişkenine göre ilham verme boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “0-1 yıl” ve “11 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre algıların daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Uzer (2010) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine göre ilham verme boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algıların daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak ilham verme boyutundaki algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ve “3-4 yıl” olan öğretmenlere göre, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre ilham verme boyutundaki algılarının daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Eryılmaz (2006) da çalışmasında ilham verme boyutunda okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “1-3 yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Kiriş (2013) ise bu boyutta okul müdürüyle çalışma süresi, cinsiyet ve kıdem değişkenine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İdeal etki boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin ideal etki boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eryılmaz (2006) da çalışmasında bu boyutta cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2011) çalışmasında kıdem yılı değişkenine göre ideal etki boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “0-1 yıl” ve “11 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Uzer (2010) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine göre ideal etki boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak ilham verme boyutundaki algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” olan öğretmenlere göre, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre ideal etki boyutundaki algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eryılmaz (2006) da çalışmasında ideal etki boyutunda okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “1-3 yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Kiriş (2013) ise bu boyutta okul müdürüyle çalışma süresi, cinsiyet ve kıdem değişkenine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireysel ilgi boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin bireysel ilgi boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eryılmaz (2006) da çalışmasında bu boyutta cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğruca (2011) çalışmasında kıdem yılı değişkenine göre bireysel ilgi boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-1 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Uzer (2010) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine göre bireysel ilgi boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak ilham verme boyutundaki algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” olan öğretmenlere ve orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre bireysel ilgi boyutunda algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eryılmaz (2006) da çalışmasında bireysel ilgi boyutunda okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “1-3 yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Kiriş (2013) ise bu boyutta okul müdürüyle çalışma süresi, cinsiyet ve kıdem değişkenine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Entelektüel uyarım boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin bireysel ilgi boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eryılmaz (2006) da çalışmasında bu boyutta cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğruca (2011) çalışmasında kıdem yılı değişkenine göre entelektüel uyarım boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-1 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Uzer (2010) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine göre entelektüel uyarım boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak entelektüel uyarım boyutundaki algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ve “3-4 yıl” olan öğretmenlere, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre entelektüel uyarım boyutunda algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eryılmaz (2006) da çalışmasında entelektüel uyarım boyutunda okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “1-3 yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Kiriş (2013) ise bu boyutta okul müdürüyle çalışma süresi, cinsiyet ve kıdem değişkenine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dönüşümcü Liderliğe (Tüm Boyutlar) ilişkin analizler incelendiğinde;

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okul müdürlerinde dönüşümcü liderlik algılarının alt boyutlarda en yüksek algının ideal etki, sonrasında sırasıyla bireysel ilgi, ilham verme ve entelektüel uyarım olduğu, ideal etki, bireysel ilgi ve ilham verme boyutlarında algı düzeyi “yüksek” iken entelektüel uyarım boyutunda “orta” düzeyde kaldığı, tüm boyutlarda ise öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eryılmaz (2006) da çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinde dönüşümcü liderlik algılarının en yüksek düzeyde olduğu alt boyutu “ideal etki” olarak bulmuştur. Yılmaz (2010), Eraslan (2003), Çetiner (2008), Keleş (2009), Uzer (2010) ve Kiriş (2013) çeşitli kademelerde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerini belirleme amacıyla yaptıkları çalışmalar sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliği gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuç çalışmayla örtüşmektedir.

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Baysal (2013) da çalışmasında buna örtüşür şekilde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2010) örneklemini Halk Eğitim Merkezlerinin oluşturduğu çalışmasında cinsiyet ve kıdem değişkenine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı, branş değişkenine ilişkin ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzer (2010) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeylerine dair öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Çetiner (2008) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşırken, kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ve “3-4 yıl” olan öğretmenlere, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2010) çalışmasında okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, bu farklılığı okul müdürüyle çalışma süresi “11-15 yıl” olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının daha düşük olduğu şeklinde açıklamıştır. Çetiner (2008) ise çalışmasında okul müdürüyle çalışma süresine bağlı öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı, branş değişkenine ilişkin ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### 5.1.2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algularına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

İçsel motivasyon boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine ilişkin içsel motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Polat (2010) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı, Tecer (2011) yaptığı ön test ve son test uygulamasında, her iki uygulamada da cinsiyet ve branş, Bektaş (2012) cinsiyet ve medeni durum, Canpolat (2011) ise cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak içsel motivasyon boyutundaki algıların anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere, okul müdürüyle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi 1-2 yıl ve 3-4 yıl olan öğretmenlere, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre içsel motivasyon algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Canpolat (2011) çalışmasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuş; bu farklılığı kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Tecer (2011) çalışmasında ön test ve son test uygulamasının her ikisinde de kıdem değişkenine göre içsel motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dışsal motivasyon boyutundaki analizler incelendiğinde;

Cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine ilişkin dışsal motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ertürk (2014) çalışmasında cinsiyet değişkenine, Bektaş (2012) ise cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine ilişkin dışsal motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Polat (2010)

çalışmasında cinsiyet faktörüne göre dışsal motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, kıdem değişkenine göre ise “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre dışsal motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Canpolat (2011) ise cinsiyet ve kıdem değişkenine göre dışsal motivasyon boyutunda öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak Polat’ın (2010) çalışmasının tersine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıdem değişkenine göre ise farklılığı kıdemi “21 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır.

Buna karşın okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak dışsal motivasyon boyutundaki algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi 1-2 yıl olan öğretmenlere, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre içsel motivasyon algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İş Motivasyonuna (Tüm Boyutlar) ilişkin analizler incelendiğinde;

Öğretmenlerin motivasyon algıları alt boyutlarda, içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon boyutuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonu içsel boyutta “yüksek” iken, dışsal boyutta “orta” düzeyinde kalmıştır. Bu sonuç Ertürk (2014) ve Canpolat’ın (2011) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Tüm boyutlarda öğretmenlerin motivasyon algıları ise “yüksek” düzeydedir. Çalış (2012) da çalışmasında öğretmen motivasyon düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaptıkları çalışmalarda; Tanrıverdi (2007) kıdem değişkenine, Ergen (2009) ve Kurt (2013) cinsiyet ve kıdem değişkenlerine, Ertürk (2014) cinsiyet değişkenine, Kırıştı (2013) kıdem, branş ve medeni durum değişkenlerine ve Çalış (2012) cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.



Buna karşın okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğüne bağlı olarak algılar anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin, okul müdürüyle çalışma süresi “1-2 yıl” ve “3-4 yıl” olan öğretmenlere, diğer (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen) grubundaki öğretmenlerin sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) grubundaki öğretmenlere ve orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre iş motivasyon algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **5.1.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar**

Dönüşümcü liderlik faktörünün içsel motivasyonu açıklama oranı %6, dışsal motivasyonu açıklama oranı %29 ve iş motivasyonu (tüm boyutlar) açıklama oranı % 20.8 olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü zayıf, dönüşümcü liderlik ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü orta düzey ve dönüşümcü liderlik ile genel motivasyon arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caillier (2014), Bronkhorst, Steijn, ve Vermeeren (2015), Rao (2014) ve Graves, Sarkis, ve Zhu (2013) da dönüşümcü liderlik ile genel motivasyon arasındaki ilişkiye dair yaptıkları çalışmalarda dönüşümcü liderlik davranışları ile genel motivasyon arasındaki ilişkinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Godoy ve Bresó (2013) ile Wang ve Gagné (2013) ise dönüşümcü liderlik davranışları ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmış ve dönüşümcü liderlik davranışları ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmaya ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

### 5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

- 1- Öğretmen motivasyonu, eğitimde istenilen başarıya ulaşılabilmesinde önemli bir faktördür. Öğretmen motivasyonu arttıkça başarının da artacağı muhakkaktır. Çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini, özellikle dışsal boyutta daha fazla olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okullarda dönüşümcü lider okul müdürlerine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eğitimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyleri tartışmaya açılmalı, okul müdürlerinin araştırma sonucunda ortaya çıkarılan eksik yönlerinin farkına varmaları, bireysel çaba ya da hizmetiçi eğitim, kurs vb. olanaklar ile kendilerini yenilemeleri için imkanlar sunulmalıdır.
- 2- Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında en düşük olduğu alt boyutun entelektüel uyarım olduğunu göstermektedir. Eğitim – öğretim güçlüklerle dolu bir süreçtir. Bu süreçte yeni yaklaşımlarla sorunlara farklı çözüm yolları bulup zor görevlerin üstesinden gelebilmeleri için öğretmenlerin teşvik edilmeleri gerekmektedir.
- 3- Okul müdürüyle çalışma süresi “5 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin okul müdürü dönüşümcü liderlik algıları ile iş motivasyon algılarının “1-2 yıl” ve “3-4 yıl” olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürleriyle çalışma süresi arttıkça onları daha iyi tanıdığı ve bunun olumlu sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Bu nedenle okullarda müdürlerin daha uzun süreli çalışması sağlanmalı, müdür-öğretmen ilişkilerinin geliştirilerek birbirlerini yakından tanımaları, karşılıklı güvenin sağlanması, karşılıklı beklenti ve ihtiyaçların belirlenmesi bakımından okul içi veya dışında farklı temalarda toplantılar yapılmalıdır.
- 4- Orta büyüklükte olan okullarda öğretmenlerin okul müdürü dönüşümcü liderlik algıları ile iş motivasyon algılarının küçük ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun altında yatan nedenler; küçük okulların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan velilerce tercih edilmemeleri ve buna bağlı olarak öğrenci profilinin beklentilerin altında kalması ve güçlü bir okul aile birliğinden yoksun kalan bu okulların birçok fiziksel yetersizlikle boğuşuyor olması, büyük okullarınsa öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı disiplin problemleriyle boğuşması,

öğretmen sayısının fazla olmasına bağlı olarak okul müdürünün liderlik davranışlarını sergilemekte güçlük çekmesi vb. sayılabilir. Bu nedenle yeni yapılacak okulların orta büyüklükte planlanması, büyük okullarda ise sınıf mevcutlarının düşürülerek toplam öğrenci sayılarının orta büyüklükte okul seviyelerine düşürülmesi ve dersliklerin bir kısmının sosyal kulüpler için ayrılıp sınıf sayılarının ve buna bağlı olarak öğretmen sayılarının düşürülmesi sağlanabilir.

### **5.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler**

- 1- Milli Eğitim Bakanlığınca, Türkiye genelinde tüm öğretmenlere ölçekler internet ortamında çevrimiçi uygulatılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Türkiye genelinde tüm okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaya konulacağı bir araştırma eğitimde kaliteyi artırma adına yapılacak faaliyetlerin planlanması noktasında kılavuzluk görevi üstlenecektir.
- 2- Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında öğretmen algıları cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum okul müdürlerinin öğretmenlere belirtilen değişkenler dahilinde eşit düzeyde davrandığını ortaya koymuştur. Ancak okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak öğretmen algılarında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmaların nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- 3- Öğretmenlerin motivasyon algıları cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğretmenlerin iş motivasyon düzeyini belirtilen değişkenlerin etkilemediğini ortaya koymuştur. Ancak kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak öğretmen algılarında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmaların nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- 4- Öğretmenlerin motivasyon algıları dışsal boyutta kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, içsel boyutta farklılaşma ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmaların nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

- 5- Okul müdürlerinin dnmc liderlik düzeylerinin belirlenmesi için retmen görüşleri dikkate alınmıştır. Veli ve/veya renci görüşleri alınarak benzer bir çalışma yapılabilir.
- 6- Çalışmada okul müdürlerinin dnmc liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Literatüre katkı sağlaması bakımından dnmc liderliğin diğer retmen tutumları (ie yabancılaşma, i doyumunu, örgütsel balılık vb.) ile ilişkisi üzerine ya da diğer liderlik davranışlarının (hizmetkar liderlik, etik liderlik, demokratik liderlik vb.) ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiye dair araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adair, J. (2003). *Etkili Motivasyon*. (Çev) Uyan, S. İstanbul: Baibali Kültür Yayıncılık.
- Akkaş Baysal, E. (2013). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksakoğlu, G. (2001). *Sağlıkta Araştırma Teknikleri ve Analiz Yöntemleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayın Komisyonu Yayını.
- Ali-Metcalf, B. (Ed.). (2004). *Special Edition On Leadership*. Bradford: GBR Emerald Group Publishing Ltd.
- Arslan, F. (2013). *Formatör ve Koordinatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Stilleri İle Adanmışlık Düzeylerinin İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan M. C. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakan, İ., vd. (2015). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7 (14), 201-222.

- Baltaş, A. (2015). *Ceza ve Ödül Yoluyla Motivasyon*. Erişim: 06 Aralık 2015, <http://www.baltasgrubu.com/secilmis-yazilar/ceza-ve-odul-yoluyla-motivasyon.html>
- Başaran, i. E. (2000). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, A. (2012). *Yöneticilerin İş Tatmini ve Motivasyon Düzeylerinin Yaşam Anlamı Düzeyi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bronkhorst, B., Steijn, B. & Vermeeren, B. (2015). Transformational Leadership, Goal Setting, and Work Motivation: The Case of a Dutch Municipality. *Review Of Public Personnel Administration*, 35 (2), 124-145.
- Caillier, J. J. (2014). Toward a Better Understanding of the Relationship Between Transformational Leadership, Public Service Motivation, Mission Valence, and Employee Performance: A Preliminary Study. *Public Personnel Management*, 43 (2), 218-239.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Celep, C. (2014a). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014b). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çayrağası, F. (2013). *Özel Güvenlik Sektöründe Çalışanların Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu, İş Performans Düzeyleri ve Bir Uygulama*. Erişim: 12 Kasım 2015, <http://docplayer.biz.tr/4952124-Ozel-guvenlik-sektorunde-calisanlarin-orgutsel-baglilic-is-motivasyonu-is-performans-duzeyleri-ve-bir-uygulama-filiz-cayiragasi-1-ozet.html>
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (4), 483-500.
- Çelik, M. (2013). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticinin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındakilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. İstanbul: Entegre Matbaacılık.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dogani, O. (2010). *Yönetim Bilinci ve Motivasyon*. İstanbul: Karma Kitaplar Basım Yayın.
- Drucker, P. (2009). *Yönetim*, İlker Gülfidan (çev.), İstanbul: Optimus Yayınları.
- Duman, N. (2014). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Faktörleri ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duyan, E. C. ve Dierendonck, D. V. (2014). Hizmetkar Liderliği Anlamak: Teoriden Ampirik Araştırmaya Doğru, *Sosyoloji Konferansları*, 49 (1), 1-32.
- Duyer, I. (Ed.). (2012). *Advances in Educational Administration, Volume 13 Discretionary Behavior and Performance in Education The Missing Link in Educational Leadership and Management*. Bradford: GBR Emerald Group Publishing Ltd.

- Elma, C. (2003a). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (2003b). Yönetmel Etkinliğin Bir Göstergesi Olarak Yetki Devri. Elma, C. ve Demir, K. (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar* (ss: 181-199 ). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erdem, S. (1983). *Psikoloji*. İstanbul: Elif Ofset.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açılıarı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fojt, M. (Ed.). (2004). *Leadership Development*. Bradford: GBR Emerald Group Publishing Ltd.
- Godoy, R. & Bresó, E. (2013). Es El Liderazgo Transformacional Determinante En La Motivación. *In Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(2), 59-64.



- Graves, L. M., Sarkis, J. & Zhu, Q. (2013). How Transformational Leadership And Employee Motivation Combine To Predict Employee Proenvironmental Behaviors In China. *Journal Of Environmental Psychology*, 35, 81-91.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, A.M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-433.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hacker, S. & Roberts, T. (2003). *Transformational Leadership Creating Organizations of Meaning*. Milwaukee, WI, USA: ASQ Quality Press.
- Hodgkinson, C. (2008). Yönetim Felsefesi, Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon. İbrahim Anıl ve Binali Doğan (çev.), İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- İmrek, M. K. (2005). *Yönetmeye Başlamak*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Karaboğa, M. (2007). *Yöneticilerin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede Motivasyon ve Verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler Liderliğe Giden Yollar*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları
- Keenan, K. (1996). Yöneticinin Klavuzu, Motivasyon. Engin Koparan (çev). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Akademi Yayınları.

- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiriş, İ. (2013). *İlkokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayın
- Kozlu, C. (2009). *Liderin Takım Çantası, Araçlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Közleme, O. (2013). *Liderlik, Siyasal Otorite Tipleri ve Karizma*. Erişim: 27 Kasım 2015. <http://toplumbilimleridergisi.org/index.php/1/article/download/154/136>
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lamond, D. (Ed.). (2005). *Management History*. Bradford, GBR: Emerald Group Publishing Ltd.
- Maddock, R. C. & Fulton, R. L. (1998). *Motivation, Emotions & Leadership The Silent Side of Management*. Westport, CT, USA: Greenwood Press.
- Martin, M. & Greenwood, C. W. (2000). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*. Fatma Zengin Dağıtır (çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Marşap, A. (2009). *Yönetmel Sistem*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Maxwell, J. C. (2011). *İçinizdeki Lideri Geliştirmek*. Selim Yeniçeri (çev.), İstanbul: Beyaz Yayınları
- Miner, J. B. (2006). *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*. Armonk, NY, USA: M.E. Sharpe, Inc.
- Mongul, T. (2013). *Lider Tipleri ve Koçluk Modeli*. York Universty Türkiye Temsilciliği İşletme Bölümü, Yalova.
- Mucuk, İ. (2008). *Temel İşletme Bilgileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öncü, H.F. (1998). *Yönetimde Eğitim*. İstanbul: Çalış Ofset.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programları İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztekin, A. (2005). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Paksoy, H. M. (2012). Küreselleşme, Liderlik ve Liderlik Teorileri: Küreselleşme ve Liderlik. Serinkan, C. (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımla*. (ss: 1-32 ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pawar, B. S. (Ed.). (2004). *Transformational Leadership Research Issues and Implications*. Bradford, GBR: Emerald Group Publishing Ltd.
- Pearson, C. S. (2012). *The Transforming Leader: New Approaches to Leadership for the Twenty-First Century*. Williston, VT, USA: Berrett-Koehler Publishers.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerin Kullandığı Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları İle Öğretmen Motivasyonları arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rao, M. (2014). Transformational Leadership – An Academic Case Study. *Industrial & Commercial Training*, 46 (3), 150-154.
- Sarpkaya, R. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sercan, H. (2010). *Etkili Motivasyon Yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.

- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular: Liderlik ve Motivasyon İlişkisi. Serinkan, C. (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (ss: 149-177 ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Süral Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri: Motivasyonda Kapsam Kuramları. Serinkan, C. (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (ss: 83-103 ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sütçü, O. (2008). *Stratejik Liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim bilimleri Dergisi*. 9 (2), 313-342.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2010), *Davranış Bilimleri*. Ankara: Özbaran Ofset.
- Şimşek, Ş. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Adım Ofset / Matbaacılık
- Tanrıverdi, H. ve Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet Ve İş Tatmini Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Teal, T. (1999). Yönetici ve lider: Yöneticiliğin İnsani Yönü, Meral Tüzel (çev.). *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Liderlik* (s. 148-168 ). İstanbul: MESS Yayınları.
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Okul Denetimlerinin Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Ve İş Tatmin Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.

- Topaloğlu, G. (2005). *Dönüştürücü Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tortop, N. vd. (2007). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri: Motivasyonda Süreç Kuramları. Serinkan, C. (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (ss: 105-132 ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tracy, B. (2014). *Leadership*. Saranac Lake, NY, USA: AMACOM Books.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Türkmen, İ. (1994). *Yönetsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*. Ankara: MPM Yayınları.
- Uzer, M. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, S. vd. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Van, V. E., McCauley, C. D. & Ruderman, M. N. (Ed.). (2010). *Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development (3rd Edition)*. Hoboken, NJ, USA: Jossey-Bass.
- Wang, Z. & Gagné, M. (2013). A Chinese–Canadian Cross-Cultural Investigation of Transformational Leadership, Autonomous Motivation, and Collectivistic Value. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 20 (1), 134-142.
- Weiss, D. H. (1993). *Etkili Yönetim Teknikleri*. Doğan Şahiner (çev.). İstanbul: Rota Yayın Yapım.

- Wu, B. (2013). *New Theory on Leadership Management Science*. Oxford, GBR: Biohealthcare Publishing.
- Yılmaz, L. (2010). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, A. H. (2013). Etkileme, Etkili İletişim ve İkna Edici Konuşma. Eroğlu, E. ve Yüksel H. (Ed.), *Etkili İletişim Teknikleri* (ss: 143-173 ). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zaleznik, A. (1999). Yönetici ve lider: Birbirinden farklı mıdır? Meral Tüzel (çev.). *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Liderlik* (s. 67-93 ). İstanbul: MESS Yayınları.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

1. Ek

Değerli Öğretmenim;

Bu araştırmanın amacı, ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğin hiçbir yerine adınızı yazmanız veya imza atmanız gerekmemektedir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.

İçten katkılarınızı bekliyorum, değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ediyorum.

Nurullah AKSEL

EYTP Yüksek Lisans Öğrencisi

### **BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyetiniz	( ) Kadın	( ) Erkek		
Medeni durumunuz	( ) Evli	( ) Bekar		
Kıdeminiz	( ) 1-5 yıl	( ) 6-10 yıl	( ) 11-15 yıl	( ) 16 yıl ve üzeri
Okul müdürünüzle çalışma süreniz	( ) 1-2 yıl	( ) 3-4 yıl	( ) 5 yıl ve üzeri	
Branşınız (lütfen yazınız)	.....			

<b><u>BÖLÜM II-İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ</u></b>		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yaptığım işte başarılıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın 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 saygın olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her zaman beni takdir ederler.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
12	İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>BÖLÜM III-DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ</b>		Hiçbir Zaman	Çok Az	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Müdürümüz,						
1	Bizlere heyecan verici yeni fırsatları içeren bir gelecek resmi çizer.	( )	( )	( )	( )	( )
2	"İyi bir eğitimin" ne olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Okulla ilgili belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Derslerde gerçekleştirmeyi hedeflediğimiz şeyler hususunda bizlerle görüş alışverişi yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Okulumuzun hedeflerini ayrıntılı bir şekilde tartışırız ve üzerinde düşünürüz.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Okul işleri ile ilgili olası problemler hakkında bizi bilgilendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Yaptığımız işlerde hep başarıya odaklanmamızı sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Yapılan işlerde yüksek hedefler belirler.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Amaçlarımızı gerçekleştirebileceğimiz konusunda bize güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Okul dışındaki eğitimsel gelişmeleri izler.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Okulumuzda yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Birbirimize güven duymamızın karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgular.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Düşüncelerine, ideallerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Zor bir durum karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.	( )	( )	( )	( )	( )
17	İşle ilgili eylemlerimizin altında yatan birincil amacı görmemizi salar.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Çok önem verdi ve inandığı şeyleri bizimle paylaşır.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Hepimizin paylaştığı ortak bir gayeye sahip olmanın önemini vurgular.	( )	( )	( )	( )	( )
20	İnanığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Bize grubun bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğrencilerin ihtiyaç ve yeterlilik seviyelerinin nasıl belirleneceği konusunda bize yardımcı olur.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Kendi kendimizi geliştirmemize olanak sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Sorunlarımızı dikkatli bir biçimde dinler.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Kafamızı kurcalayan kaygıları gerçekten dinlediğini ve ilgilendiğini hissettirir.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Mesleki olarak güçlü yönlerimizi geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olur.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Her öğretmene farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
28	İyi bir çalışma ortaya koyan öğretmenden övgü ile söz eder.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Genel kabul görmüş ve şu ana dek hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile, yeniden sorgulanmasını teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Kendi fikir ve düşüncelerimizi ortaya koymamız için bizi teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
31	İşlerimizi nasıl yapacağımıza ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Sorunlara farklı açılardan bakmamızı sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
33	Sorunları çözerken birbirinden farklı olan bakış açıları arar.	( )	( )	( )	( )	( )
34	Alışla gelmiş problemlere alışılmadık çözüm yolları denememiz için bizi teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
35	Çok önemli ve vazgeçilemez olarak görünen yargılarımızın bile, yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.	( )	( )	( )	( )	( )
36	Problemler üzerinde gelişi güzel, dayanaksız konuşmamız yerine, kanıt göstererek ve mantıklı konuşmamızı destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
37	Özel ilgiye ihtiyaç duyanlara (Örnek; içe kapanık olma), kişisel ilgi gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
38	Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
39	İşi yapma yöntemlerimizi geliştirmemize katkıda bulunur.	( )	( )	( )	( )	( )
40	Yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler.	( )	( )	( )	( )	( )



## Anket kullanım izni



necibe oran mete (necibeoran@hotmail.com) [Kişilere ekle](#) 08:57

Eylemler

Kime: nurullah aksel

"İlköğretim ve Ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri" isimli yüksek lisans tezimde yer alan "Dönüşümsel Önderlik" anketini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Necibe Oran



nurullah aksel 13.10.2014

Eylemler

Kime: necibeoran@hotmail.com

Merhaba Necibe hanım.

Ondokuz Mayıs Üniversitesinde EYTP bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.

"İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algı Ve Beklentileri" tezinizin ölçeğini, "İlk ve Ortaokullarda, Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" konulu yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde tezimde ek olarak sunacağım onayınızı belirtir bir mesaj yazarsanız müteşekkirim olurum. Saygılarımı sunarım.

Nurullah AKSEL



ERTAN Hayrettin (hertan@aku.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 04.02.2016 | Eylemler ▾

Kime: nurullah aksel ▾

Sayın Nurullah Hocam. Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Sağlık, huzur ve başarı dileklerimle... Yrd.Doç.Dr. Hayrettin Ertan  
Tel: (535)3601589



nurullah aksel 02.02.2016

Eylemler ▾

Kime: hertan@aku.edu.tr ▾

Merhaba Hayrettin Bey,

Ondokuz Mayıs Üniversitesinde EYTP bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.

Doktora tez çalışmanızda kullandığınız Mottaz (1985)'ın iş motivasyon ölçeğini, "Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde tezimde ek olarak sunacağım onayınızı belirtir bir mesaj yazarsanız müteşekkir olurum. Saygılarımı sunarım.

Nurullah AKSEL



T.C.  
İLKADIM KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75477234/604.01/4391509  
Konu: Tez Çalışması

27.04.2015

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelgesi,  
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08/04/2015 tarihli ve 6355 sayılı yazısı,  
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 20/04/2015 tarihli ve 4163870 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurullah AKSEL' in İlçemize bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere, "Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 15/04/2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi Müdürlüğümüz uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu tez çalışmasının yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hıdır OKÇU  
Müdür a.  
Şube Müdürü

28.04.2015  
8cto

EK : Veri Toplama Araçları ve ekleri  
(4 Sayfa)

DAĞITIM:  
Tüm ortaokullar

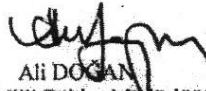
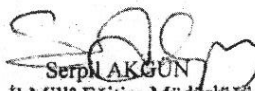
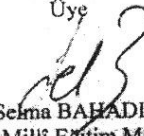
Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır

28... / 04 / 2015

Atatürk Biv. Hançerli Mah. İlkadım Kaymakamlığı  
No: 120 Kat :3 SAMSUN  
Telefon : 431 50 43

Ayrıntılı bilgi için: Özlem EGEBİGİ  
Dahili: 118

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurullah AKSEL
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	17 İlçe
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere
Araştırma Konusu	"Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" konulu çalışmaları
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
<p style="text-align: center;">15/04/2015 Komisyon Başkanı</p> <p style="text-align: center;"> Ali DOĞAN II Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü</p>	<p style="text-align: center;">Üye</p> <p style="text-align: center;"> Serpil AKGÜN II Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni</p>
	<p style="text-align: center;">Üye</p> <p style="text-align: center;"> Selma BAHADIR II Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni</p>



393 9270

T.C  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 49933177-044[107]-E.6355  
Konu : Anket Uygulama İzni Hk.

08/04/2015

SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurullah AKSEL'in "Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" başlıklı tez çalışması için, Samsun iline bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" kapsamında anket uygulayabilmesi hususunda gereğini rica ederim.

**e-İmza**

Doç.Dr.Talip KAHYAĞLU  
Genel Sekreter

EK:  
1- Anket Örneği (2 Sayfa)

19734  
Millî Eğitim Müdürlüğüne  
10 NİSAN 2015  
Vali a.

Temel Eğitim

Ali AK  
V.H.K.I

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası  
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91  
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Gonca PERÇİN  
Dahili: 7223

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://chysorgu.omu.edu.tr> adresinden 9LID-076R-8DDV kodu ile yapılabilir.

## ÖZGEÇMİŞ

Nurullah AKSEL, 24.05.1982 tarihinde Samsun'da doğdu. Samsun Atakum Endüstri Meslek Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2003 yılında mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana öğretmen olarak görev yapmaktadır.

### İletişim Bilgileri

E mail : nurullahaksel@hotmail.com

Telefon : 0 545 491 43 35



