



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça SUCU

MALATYA-2016

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça SUCU

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Malatya-2016

KABUL VE ONAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayça SUCU tarafından Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında hazırlanan ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

26.01.2016

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye: Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Üye: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Üye: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin Dönmez'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin Motivasyonu İle Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayça SUCU

Aileme...



ÖN SÖZ

Ülkelerin gelişmişlik yarışına girdikleri günümüz dünyasına uyum sağlayıp, öne geçebilmelerinde kuşkusuz eğitim en önemli faktörlerden birisidir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesinde ve bu kurumların kalitesinin artırılmasında ise öğretmenlerin motivasyon düzeyleri oldukça etkilidir.

Geleceğimiz olan çocukların yetiştirilmesinde kilit rol alan öğretmenlerin yeterli motivasyon düzeyine sahip olmaları beklenmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin motive edilmesi okul yöneticileri açısından önemli bir liderlik meselesidir. Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmede ve düşürmede etkili olan faktörlerin en önemlilerindedir.

Bu araştırmada, Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ve bu davranışların öğretmen motivasyonu ile ilişkisi araştırılmaktadır.

Araştırmamın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Burhanettin Dönmez'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle akademik gelişimime destek sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT'e ve Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca değerli zamanlarını ayırarak çalışmaya katılan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bütün hayatım boyunca beni destekleyen ve anlayış gösteren aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tüm bu katkılara rağmen araştırmanın bütün sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Malatya, 2016

Ayça SUCU

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

SUCU, Ayça

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Ocak-2016, xvi+114 sayfa

Bu araştırma, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, Anadolu Lisesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticileri sergiledikleri liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyonunu yükseltip düşürebilmektedirler. Bundan dolayı okul yöneticilerinin sergiledikleri bu davranışlar öğretmen motivasyonunda oldukça önemlidir.

Araştırma ilişkisel ve nedensel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada Anadolu Lisesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, branş ve kıdem yılı değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 1455 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit yansız örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 305 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Şişman (2004) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin “Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği ve Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu” ölçeği ile toplanmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları ölçeği; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmayı içeren beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen Motivasyonu ölçeği ise ekonomik, psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel faktör boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 programı ile çözümlenmiştir. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyleri için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki için korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından analizi için basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki düzeyinin branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre karşılaştırılması “MANOVA” analiziyle belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri 3,01 ortalama ile “orta düzeyde” bulunmuştur. Okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algıları açısından “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3,59$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anadolu Liseleri yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışları ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını ise “ara sıra” düzeyinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anadolu Lisesi ğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında cinsiyet, branş ve kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: ğretimsel Liderlik, Motivasyon, Lider, Anadolu Lisesi Mdr, ğretmen.



ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' MOTIVATION AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF PRINCIPALS

SUCU, Ayça

Master's Degree, İnönü University, Institute of Educational Sciences Department of
Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

January-2016, xvi+114 pages

In this study; it was aimed to determine relationship between the perceived Instructional Leadership behaviors of Anatolian High School Principals and teachers' motivation working in Anatolian High School. School principals may reduce or increase the motivation of teachers' depending on their leadership behaviors, therefore these behaviors of school principals are quite important for teachers' motivation.

The research was designed in correlation and in survey model. In the study, it was analyzed that whether Anatolian High School teachers' motivation levels differ in terms of the variables of sex, branch and professional seniority. The level of the instructional leadership behaviors of principals and the relation between Anatolian High School principals' instructional leadership behaviors and teachers' motivation are intended to be determined in the light of the opinions of teachers who they work with.

The population of the study was 1455 teachers working in Anatolian High Schools in Malatya province in 2014-2015 school year. The sample of the research was 305 teachers selected through simple random sampling method.

The data were collected using "Inventory for School Principals' Instructional Leadership Behaviour" developed by Şişman (2004) and "Teacher Motivation" scale developed by Yıldırım (2006).

Instructional Leadership Behaviour Scale was composed of five subscales including determination and sharing of school aims, administration of instructional programme and teaching process, evaluation of teaching process and students, support and development of teachers, create regular teaching-learning environment and climate. Teacher Motivation Scale was composed of three subscales including economic, psycho-social, organizational and administrative factors.

Data which was found in the study was analyzed by SPSS 21 Program. According to teachers' views; for defining motivation level of teachers and instructional leadership behaviors level of school principals descriptive statistics were used. According to teachers' views; Pearson correlation analysis were used for the defining relationship between motivation level of teachers and instructional leadership behaviors of school principals. Simple Linear Correlation analysis were made to analyze relationship between teachers' motivation and instructional leadership behaviors of school principals in terms of gender. For the comparison of relationship between motivation level of Anatolian High Schools teachers and instructional leadership behaviors of school principals in terms of subject field and professional seniority, MANOVA was used.

As a result of the analysis, motivation level of teachers working at Anatolian High School was found "moderate" with 3,01 average. It has been acquired that, from the point of teachers' perceptions, general instructional leadership behavior of school principals is at "medium" ($\bar{X} = 3,59$) level.

It has been found out that, from the point of teachers' perceptions, Anatolian High School Principals display the behaviors of determining and sharing the aims of the school, managing the education program and process, ensuring appropriate education environment at "mostly" level. It is identified that principals displaying the behaviors of education process, evaluating and developing students; supporting and developing teachers at "sometimes" level.

It has been found out that there is a positive, medium level and meaningful relation between Instructional Leadership Behaviors of Anatolian High School principals and teachers' motivation.

A reasonable difference couldn't be found between motivational level of Anatolian High School teachers and Instructional Leadership Behaviors of school principals in terms of their sex, branch and professional seniority.

Key Words: Instructional Leadership, Motivation, Leader, Anatolian High School Principal, Teacher.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.3.1. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	9
2.1.1. Liderlik Kavramı.....	9
2.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	11
2.3. Liderlik Kuramları.....	13
2.3.1. Özellik Kuramları.....	13
2.3.2. Davranışsal Kuramlar.....	15
2.3.3. Durumsal Kuramlar.....	19
2.3.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	19
2.4. Öğretimsel Liderlik Tanımları.....	24
2.5. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	25
2.5.1. Okul Misyonunu Tanımlama.....	26
2.5.2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme.....	29
2.5.3. Öğrenme İklimini Geliştirme.....	32
2.6. Motivasyon Kavramı.....	37

2.7.1. Kapsam Teorileri	39
2.7.2. Süreç Teorileri.....	45
2.8. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu	50
2.8.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler.....	52
2.9. İlgili Araştırmalar	55
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	55
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	59
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlik Çalışması	65
3.5. Verilerin Toplanması.....	68
3.6. Verilerin Analizi.....	68
BULGULAR VE YORUMLAR	70
4.1. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	70
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	71
4.2. Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	72
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
4.2.2. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	74
4.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	75
4.2.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	77
4.2.5. Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	78
4.2.6. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Genel Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	80
4.3. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki.....	81
4.4. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	83

4.4.1. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	83
4.4.2. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Branşa Göre İncelenmesi	84
4.4.3. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Kıdeme Göre İncelenmesi	86
SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. SONUÇLAR	89
5.2. ÖNERİLER	93
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	105
EK.1 Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	106
EK.2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler	107
EK.3 Anket Kullanım İzinleri	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo Başlığı	Sayfa
Tablo 1. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri.....	12
Tablo 2. Örneklemde Yer Alan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı.....	62
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	63
Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	65
Tablo 5. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	67
Tablo 6. Alt Boyutlarına Göre Motivasyon Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	70
Tablo 7. Motivasyon Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	71
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 13. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80

Tablo 14. Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 15. Öğretimsel Liderlik İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	83
Tablo 16. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Branşa Göre İncelenmesi	85
Tablo 17. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Kıdeme Göre İncelenmesi	87



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil-1. Temel Motivasyon Süreci	38
Şekil-2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	40
Şekil-3. Denge Teorisine Göre Çalışanların Ortaya Koyduğu İş Gücü İle Karşılığında Elde Ettiği Kazançlar Dengesi	46
Şekil-4. Sonuçsal Koşullandırma Teorisi	49

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, toplumların belirli bir bilgi düzeyine ulaşmalarını zorunlu kılmış, insanların ihtiyaçları zamanla farklılaşmıştır. Hızla değişen dünyada toplumların değişime ayak uydurup, varlıklarını sürdürmesinde etkili olan kaynaklardan birisi de şüphesiz amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır (Aksoy, 2006: 17). Toplumların gelişmesine katkı sağlayan ve gelişmişlik açısından birbirinden ayıran bu insanların yetiştirilmesi ancak eğitim yoluyla sağlanmaktadır.

Eğitim; bir toplumun kalkınmasında ve toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan sistemlerden biridir. Bu değişim sürecinde eğitim, örgütlerin insan kaynakları verimliliğinin ve etkinliğinin artırılmasında kullanılan bir etkinliktir. Ancak eğitim örgütlerinde bu verimlilik makine ile değil insanlar yoluyla sağlanmaktadır. Bu verimin gerçekleştirilmesinde insanların duyguları, beklentileri, coşkuları ve arzuları büyük önem taşımaktadır. Çünkü kırgın, küskün ve yorgun insanlar çoğu zaman verimli ve etkili olamazlar (Alıç, 1996: 17).

Örgüt çalışanlarının motive edilmesi, çalışanların davranışlarında istenilen yönde değişim sağlanması, eğitim etkinliğinin birincil amacını oluşturur. Bu amaç ise okulların iyi yönetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal alandaki değişimler ve gelişmeler, yeni keşiflerin sonuçlarından yararlanılmasının yanında bilgilerin sürekli güncellenmesi, okul denilen kurumun kendini sürekli yenilemesi ve iyi yönetilmesi gerekliliği sonucunu doğurmaktadır (Saygınar, 2006: 15).

Değişen ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim ve kurum amaçlarının da sürekli gözden geçirilmesi ve okulla ilgili tüm paydaşların desteğiyle bu amaçların yeniden tanımlanması şarttır (Yılmaz, 2010: 2). Çünkü toplumun beklentisini karşılayamayan bir okulun, etkili bir okul olması oldukça güçtür. Kurumun etkili ve işlevsel olabilmesi ise yönetici ve çalışanların istekli, profesyonel, özverili, güdülenmiş ve birbirlerini destekleyici çalışmalarıyla mümkündür (Kurt, 2013: 1).

Eğitim kurumlarında motivasyon oldukça önemli bir konudur. Çünkü eğitim kurumları belirli hedefleri gerçekleştirmek üzere insanları geleceğe ve hayata hazırlar. Eğitim yoluyla insanların umutları, idealleri, beklentileri şekillenir ki bunu şekillendirenler de öğretmenler, yöneticiler ve okullardır (Çalış, 2012: 2).

Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, değişim ve gelişimleri yakından takip edebilmesi, işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi ise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mutlu ve motive olmalarına bağlıdır. Bu örgütlerde, örgütsel amaçlara ulaşmak için işgöreni motive etmek bir yönetim işlevidir.

Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden umutları ve inançlarıdır (Çalış, 2012: 1). Dolayısıyla motivasyon; kişinin hareketinin önceliğini, yönünü ve gücünü belirleyen iç ve dış dürtülerle ilgilidir.

Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin motive olmaları; iş doyumunu ve performansları arasında yakın bir ilişki söz konusudur. İhtiyaçları giderilen, beklentileri karşılanan öğretmenler işlerine ve örgütün amaçlarına karşı daha fazla motive olup, daha özverili bir çalışma içerisine girerler.

Görev yaptığı okulun amaçlarını gerçekleştirme noktasında motive olmamış bir öğretmen ise, bu amaçların gerçekleştirilmesinde örgüte duraklamalar yaşatacaktır (Ergen, 2009: 2). Bunların yaşanmaması için insan kaynaklarının motive edilmesi ve eşgüdümlü çalışmanın sağlanması gerekir. Çünkü etkin yönetim açısından toplumda değişimi yakalayabilen, lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Lider yönetici; eğitim girişimlerinin ne olduğunun ve ne olması gerektiğinin bilincinde olan ve kendi sorumluluğunda bulunan; insan ve insan dışı kaynakları kullanma yeteneğine sahip, çalışanlarını motive eden ve harekete geçiren kişidir. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için liderlerin, iş görenleri motive etmesi ve süreci destekleyici çevresel koşulları düzenlemesi gerekmektedir (Günbayı, 2000: 17).

Motive etmenin ya da olmanın belirli bir amaçla ilgisi olduğundan, bilinç dışı eylemlerin motive edilmesi söz konusu değildir. Ayrıca motivasyon, bireyin sadece hedefe ulaşma isteğiyle değil, bu isteği sürdürülebilir arzusuyla da yakından ilgilidir.

Motivasyonun; hedefe yönelme isteği ve bu hedefe yürürken aynı heyecanı koruması şeklinde iki boyutunun olduğu söylenebilir (Barlı, 2007: 187). Öğretmenlerin motive olmalarında etkili olan en önemli öğelerden birisi de okul yöneticisidir.

Çok hızlı ilerlemelerin ve değişimlerin yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin, yöneticilik rollerinde önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Artık yöneticilerden istenen; bilgi çağının okul müdürleri olarak sadece mevzuatı uygulayarak, etkili bir okul ortaya çıkaramayacaklarının farkına varmalarıdır.

Günümüzde okul yöneticilerinin; insan ihtiyaçlarının önemini fark eden, personelinin örgüt amaçlarını gerçekleştirecek şekilde davranmasını sağlayan, mevcut durumu sürekli geliştirerek okulunu öğrenen örgütler olarak düzenleyen kişiler olmaları beklenmektedir.

Çağımızda öğretmenlerin kalitesini arttıracak, okullarda iyi bir öğrenme-öğretme koşulu oluşturacak, örgüt içerisindeki kişilere yeterli fırsatı tanıyacak, öğretmen ve öğrencilerin okula karşı olumlu tutum ve davranışlara sahip olmasını sağlayacak, eğitim ve öğretimin kalitesini artıracak, öğretmeni motive edecek okul yöneticilerine yani eğitim liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Balci, 2009: 4). Bu ihtiyaçları karşılayacak okul yöneticilerinin ise beklentileri gerçekleştirme noktasında yeterli bilgi ve beceriye sahip liderler olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1981: 5).

Okul yöneticisinin okul ve program hakkında sahip olduğu bu bilgi ve beceriler, ona bir ölçüde öğretimsel düzenlemelere katılma ve müdahale etme gücü vermektedir (İnceler, 2005: 25).

Okul yöneticisi; okulun ihtiyaçları doğrultusunda hedefler belirleyen, yönettiği personelin duygularını, düşüncelerini, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede sorumlu olan, okul personelinin gelişimini destekleyen bir lider olmalıdır (Aydın, 2010: 320).

Okul yöneticisi, örgütün bir nevi mimarı olarak değişen koşullara karşı çalışanlarını etkileyebilmeli, harekete geçirebilmeli ve etkin liderlik davranışlarıyla, öğretmenleri örgüt amaçları doğrultusunda bütünleştirebilmelidir (Kurt, 2013: 3). Bu da bize okul yöneticisinin öncelikle bir öğretimsel lider olması gerektiğini göstermektedir.

Öğretimsel liderlik literatürde yer alan diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmıştır. Yani öğretimsel liderlik; öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan, okulda etkili bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan, yalnızca okul örgütlerinde var olan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996: 9).

Öğretimsel lider; öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı, öğretme ve öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeli; yönetim bilimiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Gökkyer, 2010: 115). Bu yeterliklere sahip öğretimsel liderler, öncelikle öğretimin geliştirilmesini amaçlamalıdır. Öğretimsel liderler; okulu geliştirirken eğitim ve danışmanlık uygulamalarında da gerekli bilgi ve becerileri edinirler. Öğretimsel liderler bunun yanında grup dinamiğini artırıcı bir sistem geliştirip, işbirliğini etkileyen engellerin farkında olup, çalışanlarını motive etmelidir (Altaş, 2013: 20).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlerini eğitim-öğretim uygulamaları noktasında bilgilendirmeli ve amaçların gerçekleştirilmesinde onları motive etmelidir. Ayrıca bu liderlik vasfına sahip olan okul yöneticisi; iyi bir öğretimin nasıl gerçekleşeceğini kavrayıp, kendini geliştirmeye ve daha üretken olmaya çalışır.

Bu amaçlara yönelik uygun bir ortamın oluşturulabilmesi için gerekli kaynakları sağlar. Başka bir ifadeyle; örgütsel etkililiğin ve bireysel yeterliğin gerçekleştirilmesinde, çalışanların motive edilmesinde, örgütlerin varlığını sürdürmesinde, insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda kullanılmasında öğretimsel liderlere önemli roller düşmektedir (Sağır, 2011: 1).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin; okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği noktasında hedefler koyup, bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004: 76). Öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçemi olduğundan okulun misyonunu açıkça tanımlamalıdır.

Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar ve öğretmenleri motive edip gerekli şartları sağlayarak öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır (Derbedek, 2008: 4). Yani öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin vaktinin çoğunu öğrenme-öğretme faaliyetlerine ayırmasını gerektirir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin, okulun varlık nedeni olan öğrencilerin başarılı ve amaçlara uygun bir şekilde yetiştirilmesi için çabalamasını gerektirir.

Çelik (2003: 39)'e göre öğretimsel liderlik; iyi öğrenci yetiştirme ve iyi öğrenme koşulları oluşturmaya yönelik olarak okuldaki öğrenme-öğretme ortamını tatmin edici, motive edici ve üretken hale getirme noktasında emek harcamayı gerektirir.

Öğretimsel lider; öğretme ve öğrenmeyi esas alıp tüm öğrencilerin öğrenebileceği okul ortamını nasıl yaratabilirim ve öğretim programını nasıl düzenleyebilirim, öğretmenlerimi nasıl motive edebilirim diye düşünen kişidir.

Öğretimsel liderlik, öğretmenler için çalıştıkları ortamın tatmin edici bir hale getirilip, üretken olmalarını sağlayan şartların sağlanması eylemlerini içerir (İnceler, 2005: 25). Öğretimsel liderler; bir bakıma öğretmenler arasındaki işbirliğini kuvvetlendiren, öğrenme ve öğretme için uygun kaynakları ve ortamı sağlayan, eğitimin daha etkili bir hale gelmesi için öğretmenleri değerlendirip, denetleyen ve teşvik eden kişiler oldukları için öğretimsel liderlik okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları; okuldaki eğitim-öğretim sürecinin kalitesinde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesinde önemli bir faktördür.

Amaçlarına ulaşabilmiş, etkili bir okul oluşturulmasında böylesine önemli olan liderliğin, öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin hangi düzeyde olduğu önemli görülmektedir. Bu etkenler düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye bu araştırma kapsamında cevap aranmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek ve yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Toplumların gelişmesi ve değişime ayak uydurabilmeleri ancak eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Bu toplumların kalkınmasında okullar kilit roledirler. Okulların kendinden beklenen amaçları gerçekleştirmesi, öğrenme ve öğretmeye yönelik etkili bir okul ortamının oluşturulması, öğrencilerin başarılarının arttırılması için etkili yönetilmesi gerekmektedir.

Aydın (2010)'nın da belirttiği gibi okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi, toplumsal sorunların eğitimsel yönünü dikkate almasıyla mümkündür. Bu nedenledir ki okul yöneticisinin; eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olduğunu fark etmesi ve öğretimsel liderliği ile öğretmenleri motive edici, destekleyici, geliştirici bir tavır takınıp eğitimin kalitesini artırması beklenmektedir.

Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği; öğrencilerin başarılarını artırıcı, öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ve eğitimin kalitesini artırıcı ortamların yaratılmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken motivasyonlarının belirli bir düzeyde olması ise eğitimin niteliğini artıracak en önemli etkenlerden biridir. Dolayısıyla yöneticilerin okullarını belli değerlere göre yönetirken; hem kurumda çalışanların bireysel ihtiyaçlarını hem de örgütsel ihtiyaçları dikkate almaları gerekmektedir. Etkili okullar oluşturulmasında büyük roller üstlenen okul yöneticilerinin; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde, öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde yerine getirdiklerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmayla Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için müdürlerin sergilemesi gereken öğretimsel liderlik rolleri hakkında fikir edinilecektir. Yöneticiler; iyi bir çalışma ortamı yaratarak, öğretmenlerin motivasyonunu artırıp kuruma ait olduklarını hissetmelerini sağlayarak, okulun verimini artıracaklardır.

Araştırmanın, yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışı ile, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkararak bu konuda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatürde; öğretimsel liderliğe ve motivasyona ilişkin farklı çalışmalar yapılmasına rağmen; Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarıyla, kendi motivasyonlarına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırmaya rastlanmadığı için araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların daha sonraki araştırmalara ve paydaşlara kaynaklık etmesi hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyonu ile Anadolu Lisesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi nedir?

1.3.1. Alt Problemler

Problem cümlesi daha ayrıntılı olarak şu alt problemlere ayrılmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi nedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyi nedir?
3. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi öğretmenlerin:

- a. cinsiyeti
- b. branşı
- c. kıdemi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. İlkokulda, ortaokulda ve Anadolu Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler bu araştırmanın dışında tutulmuştur.
3. Araştırma, ölçme aracıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Okul yöneticileri öğretimsel liderlik davranışı gösterebilmektedirler ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin deneyimleri vardır. Öğretmenler okul yöneticilerinin sergilemekte oldukları öğretimsel liderlik davranışlarını diğer davranışlar arasından ayırt edebilecek yeterliğe sahiptirler.

1.6. Tanımlar

Anadolu Lisesi: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan Anadolu Liseleridir.

Anadolu Lisesi Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Anadolu Lisesi Yöneticisi: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticileridir.

Öğretimsel Liderlik: Öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan, okulda etkili bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan, yalnızca okul örgütlerinde var olan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996: 9).

Motivasyon: İş görenlerin örgütte devamlılıklarının sağlanıp, iş başarılarının artırılması için yöneticiler tarafından sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının giderilerek farklı güdülerle teşvik edilmeleri eylemidir (Şimşek, 1999: 168).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Kuramsal Bilgiler alt başlığında öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu ile ilgili alanyazın taranarak elde edilen bilgilere; İlgili Araştırmalar alt başlığında ise bu konularda yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın konusu olan öğretmenlerin motivasyonları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal bilgiler liderlik kavramı, liderlik kuramları, lider ve yönetici, öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, motivasyon kavramı, motivasyon teorileri ve eğitim örgütlerinde öğretmen motivasyonu başlıkları altında verilmiştir.

2.1.1. Liderlik Kavramı

Çağımızın getirdiği ihtiyaçlar, yöneticilik anlayışı yerine liderlik kavramını ön plana çıkarmaktadır. Kontrol etme, ödül ve ceza verme, inceleme sistemleri yerini kişisel özelliklere, yenilikçiliğe ve cesaretli adımların motive edilmesine bırakmaktadır (Gürsun, 2007: 13). Burada lider yöneticinin temel görevi çalışanlarını motive edip, onlara cesaret vermek ve ortak amaçlara ulaşılmasını sağlamak olmalıdır.

Liderlik, günümüzde sıklıkla kullanılan büyümlü kavramlardan bir tanesidir. Bu kavramın tam olarak anlaşılabilmesi için ise öncelikle iki noktanın önemle belirtilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki; insanlar yapıları gereği yönetmeye ve/veya yönetilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. İkinci nokta ise; ast-üst ilişkisinin olduğu formel örgütlerden, informal yapıya sahip aile gruplarına kadar uzayan bu süreçte etkileyen-etkilenen ya da lider-izleyen ilişkisinin varlığıdır (Yurdakul, 2007: 4).

Literatürde lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik çalışmalar yapılmış ve farklı liderlik tanımları ortaya çıkmıştır. Liderlik etmek (lead) ve lider (leader) kelimelerinin kökü “yol” ya da “yön” anlamına gelen “lead”dir. Liderin sözcük anlamı ise yönetimde gücü ve etkisi olan, önder ve yol gösteren kişidir. Akademik anlamda liderlik kavramı ise 14. yy’ da literatüre girmiş olmasına rağmen son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Liderlik, grup hedeflerini belirlemeye ve bu hedefleri geliştirmeye yönelik olarak, grup etkinliklerini etkileme sürecidir (Arslan, 2007: 5). Lider kişi grup üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını yapabilen ve onları yüreklendirebilen grup üyesidir (Başaran, 1992: 53). Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme, yönlendirebilme ve eyleme geçirebilme gücüne sahiptir (Şişman, 2004: 3). Aydın (2010: 280)’a göre liderlik ise bireyin örgüt amaçlarının belirlenmesine ve gerçekleştirilmesine yardım edip, hem kişisel hem de grupsal gereksinimleri karşılayarak örgütün varlığını sürdürmesine katkıda bulunmaktır.

Sahip olduğu özellikler bakımından lider günlük değil, kritik kararlar veren kişidir. Lider büyük planların mimarı ve yaratıcısıdır (Sayın, 2010: 9). Yaratıcılık ve etkinliği başlatma liderin, yürütücülük ise daha çok yöneticinin görevidir. Yaratıcı, başlatıcı, motive edici, yönlendirici rolünü oynayan bu liderler süreç tamamlandığında vazgeçilebilir hale gelebilir.

Liderlik, iki ya da daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla harekete geçirme, yönlendirme sürecidir. Bu süreçte liderin görevi ortak hedeflere ulaşmada insanları etkileyip peşinden sürükleyebilmesidir. Formal lider otorite yoluyla etkisini ve gücünü gösterirken; informal lider sergilediği davranışlarla grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi ise formal bir lider olarak görünse de öğretmenleri motive etmesi, kendi değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2003: 3).

Liderlik özellikleri hem doğuştan hem de sonradan kazanılır. Zekâ, enerji gibi özellikler doğuştan getirilirken; kendine güven gibi liderlik özellikleri okulda, akademik çalışmalarda, iş ortamlarında kazanılabilir. Liderliğin geliştirilebilir bir yetenek olduğu bilindiğinden çoğu uygar ülkelerin eğitim programlarında liderlik yer almıştır. Bu uygulamanın ülkemizde de görülmesi, hem eğitim sisteminin kalitesini artıracak hem de yönetici konumundaki liderlerin yetkilerini düzenleyerek sistemin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Bunun neticesinde yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkinin

geliştirilmesi sağlanarak okullardaki performansın artması da mümkün kılınacaktır (Kurt, 2013: 9).

Etkili ve başarılı bir lider ne sadece kendini izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya odaklı insan ilişkileri uzmanı ne de yalnızca kurum ihtiyaçlarına odaklı verimlilik uzmanı olmalıdır. Her ikisi de olup dengeyi kurmalı ve becerilerini nerede, ne zaman kullanacağını bilecek duyarlılığa sahip olmalıdır (Saygınar, 2006: 51). Liderliğin temeli olarak etkili bir lider, örgütün misyonunu düşünmek ve örgütü forma sokmakla uğraşmalıdır (Sayın, 2010: 10).

Liderlik kavramının tanımlandığı çalışmalar incelendiğinde liderlikle ilgili yapılan tanımlamaların biçim açısından aynı olmadığı ancak bazı ortak noktaların bulunduğu görülmektedir. Eraslan (2004)'ın da vurguladığı gibi liderlik tanımlamalarında verilen ortak mesaj liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleriyle grupta etkileşmesi, bütünleşmesi, çalışanlarının beklentilerini bilmesi ve kişileri harekete geçirmesidir.

Liderliğin temelinde yaratıcılık, belirsizliklerle başa çıkabilme, risk alıp meydan okuyabilme gibi konular öne çıkmakta ve insanları belirli amaçlara yönelik etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Başka bir ifadeyle liderlik; insanlara emirler yağdırmak değil zamanı geldiğinde yenilikler yaparak grubu bir araya getirme, engelleri kaldırma, kişilerin gelişimlerini sağlama ve onları etki yoluyla yönlendirme.

2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik birbirine çok benzeyen ve sıklıkla birbirleriyle karıştırılan kavramlar olmasına rağmen aynı şeyler değildir. İyi bir lider olmamasına rağmen yönetici konumunda bulunan kişiler olabilir.

Klasik örgüt kuramı açısından yönetim; örgütün sahip olduğu kaynakları belli bir kurala göre sağlayıp, kullanarak örgüt hedeflerini gerçekleştirme sürecidir. Buradan hareketle yönetici, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanları hedefe ulaştırmada yönetme sorumluluğu alan kişidir (Derbedek, 2008: 13).

Liderlik ise belirli amaçlara ulaşmak için kişi ve grupları bir araya getirme, yönlendirme, isteklendirme, harekete geçirme ve yeni fikirler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Bu durumda lider, belirli amaçları gerçekleştirmek için yeni oluşum ve süreçleri başlatan, izleyenleri harekete geçirebilen ve etkileyebilen kişi olarak tanımlanabilir (Memişoğlu, 2001: 91).

Yönetici ve lider arasında genel olarak bilinen farklılıklar vardır. Bu farklılıklar Tablo 1’de karşılaştırılmalı olarak gösterilmektedir.

Tablo 1. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri

YÖNETİCİ	LİDER
Yönetir.	Yönlendirir.
Var olan düzeni sürdürür.	Yenilik arayışı içerisindedir.
Otoritesini statüsünden alır.	Otoritesi kendisindedir.
Tüm yetkileri kendisinde toplar.	Yetkiyi astlarıyla paylaşır.
İtaat etmeyi vurgular.	Katılımı vurgular.
Planlara aşırı bağlıdır.	Farklı yaklaşımlara açıktır.
Önceden belirlenmiş amaçlara hizmet eder.	Yeni amaçlar ortaya çıkarır.
İşi doğru yapar.	Doğru işi yapar.
Kontrole önem verir.	Güvene önem verir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan, ancak birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri içermektedir. Yöneticilik rolü olmayan liderler olduğu gibi liderlik niteliklerine sahip olmayan yöneticiler de olabilir (Serin, 2011: 20).

Yöneticilik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin bütünü olup bu konuyla ilgili sorumluluk alabilmeyi, prosedürü kullanmayı ve işleri yürütmeyi içerir. Liderlik ise etkilemek, yüreklendirmek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, yol göstermek, etkin faaliyet ve görünüşdür. Yöneticiler var olan düzene, kontrole, planlar dâhilinde hareket etmeye ve kurallara bağlı kalmaya önem verirken; liderler fikir üretmeye ve bunları eyleme dönüştürmeye önem verirler.

Tüm farklılıklara rağmen yönetici ve liderin ortak özelliği ise her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli hedefleri elde etmek için yönetme ve yönlendirme mücadelesi içerisinde olmalarıdır (Arslan, 2007: 7). Bu mücadele içerisinde, liderlik daha çok yöneticiliğin bir bölümüdür. Yani liderlik yöneticiliğin alt sınıfıdır, yönetimin bütünü olmamakla beraber en önemli parçasıdır (İlgar, 1996: 61).

Lider için ödül, ceza, kontrol altına alma ve inceleme sistemleri yerini yenilikçiliğe, kişisel özelliklere ve cesaretli adımların yüreklendirilmesine bırakır

(Atlıoğlu ve Şahin, 2002: 10). Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin; duygularını, düşüncelerini, inançlarını ve davranışlarını etkilemede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını desteklemesi gerekir (Aydın, 2010: 320).

Alanyazın incelendiğinde liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca günümüz örgütlerinde yönetimde bulunan üstlerin çoğunun sadece yönetici olduğu ve bunların hedefleri gerçekleştirme noktasında lider yöneticilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir (Serin, 2011: 20). Liderin gücü formal yetkiler verildiği ölçüde artarken, yöneticinin gücü etkileyebilme yeteneğine sahip olduğu oranda artacaktır. Hem formal yetkilerle desteklenen hem de etkileme gücü olanlar lider yöneticilerdir. Bu lider yöneticiler ise örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde, bireylerin motive edilip örgüte bağlanmasında ve bireysel yeterliliği gerçekleştirmede kritik görevlere sahiptirler (Sağır, 2011: 40).

Liderlik ve yöneticilik kavramları özellikleri itibariyle birbirlerinden farklılaşmış gibi görünse de öğretim liderliği altında birleştiklerinde okullarda çok daha büyük başarıların yaratılabileceği bir gerçektir (Southworth, 2002).

2.3. Liderlik Kuramları

İnsanın olduğu her yerde liderler vardır. Eski çağlardan günümüze kadar liderliğe dair çeşitli görüşler ileri sürülmüştür (Gezici, 2007: 6). Yani liderlik bir araştırma konusu olmuş ve liderlik konusundaki bu farklı algılamalar, şaşırtıcı bir alan yazın oluşturmuştur. Liderlik kavramı ve yönetim anlayışı zamanla gelişip değiştikçe, araştırmacılar liderliğin ne olduğunu ve hangi etkenlerden kaynaklandığını belirlemek için değişik yaklaşımlar üzerinde durmuşlardır (Kaya, 2008: 5). Bunlardan en sık üzerinde durulanlar ise aşığıdaki gibidir:

- 1) Özellik Kuramları
- 2) Davranışsal Kuramlar
- 3) Durumsallık Kuramları

2.3.1. Özellik Kuramları

Özellik Kuramı, liderliği açıklamaya çalışan ilk kuramdır. Tarihsel süreç içerisinde “özellik kuramları” kapsamında kabul edilen çalışmaların ilkinin, Thomas

Carlye tarafından yapıldığı söylenebilir. Carlye bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihinde büyük iz bıraktıkları savının yer aldığı “The Great Man In History” kavramını tartışmaya açmıştır (Derbedek, 2008: 9). Bu konuyu tartışan araştırmacılar, yaşadığı döneme damgasını vuran büyük adamların hayatlarının incelenmesi gerektiğini ve bu kişilerin kişilik özellikleri ile davranışlarının gözlemlenerek çok şey öğrenilebileceğini savunmuşlardır.

Liderlik konusundaki ilk çalışmalara, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmış ve bu liderler arasındaki ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır (Altaş, 2013: 10). Bu kurama göre liderlik, belirli kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Liderin; izleyenlerine göre kişisel ve fiziksel özelliklerinde bazı farklılıklar olduğu kabul edilip, bunların neler olabileceği araştırılmıştır. Bunun sonucunda ise başarılı ve başarısız liderlerin sahip oldukları özellikler karşılaştırılmış ve ideal liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Sağır, 2011: 20).

Özellikler kuramının özünde “lider olunmaz, lider doğulur” ve bu özellikler hiçbir şekilde sonradan kazanılamaz görüşü hâkimdir. Lider doğuştan sahip olduğu fiziksel, düşünsel, duyumsal, sosyal ve kişilik özellikleri bakımından diğer insanlardan farklı olmalıdır (Koçel, 2003: 468). Bu kurama göre bir kişinin lider olarak benimsenmesinin ve o grubu etkileyip harekete geçirebilmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir.

Kuramda liderle ilgili olarak incelenen başlıca özellikler: fiziksel özellikler (boy, kilo, yaş, cinsiyet, sağlık durumu, mükemmel görünüşlülük vb.), sosyal özellikler (iyi eğitim alması, sosyal açıdan başarısı, yükselme gösterebilmesi vb.) ve kişisel özellikler (zekâ, eğitim durumu, konuşma yeteneği, iletişim gücü, sosyal ilişkiler, girişimci ruhlu olma, güven verme, risk alma, cesaret, kendine güvenebilme vb.) olarak gruplandırılabilir (Şişman, 2004: 5).

Araştırmalar sonucunda etkili olan liderlerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri bakımından etkisiz liderlerden daha farklı özelliklere sahip oldukları düşünülmüştür (Arslan, 2007: 10). Liderleri diğer insanlardan ayıran, gizemli kılan; bu kişisel, fiziksel ya da sosyal özellikler üzerinde çalışılmıştır. Öyleki ilk liderlik araştırmaları; liderlere bitmeyen enerji, azim, sezgi, ikna edebilme gücü, gizemli öngörü gibi olağanüstü yeteneklere sahip olduklarını atfetmiştir (Yukl, 1989: 9).

Özellik kuramları açısından yapılan bu çalışmalar önemli olmasına rağmen bu kurum lideri açıklamaya tek başına yeterli değildir. Tüm liderler için geçerli olabilecek

ortak bir takım kişilik özelliklerinin belirlenememesi ve yapılan araştırmalar sonucunda etkili olan bütün liderlerin aynı özellikleri taşımadıklarının görülmesi bu kuramın zayıf yanlarıdır.

Liderliği belirlediği varsayılan özelliklerin çoğunun, aynı anda bir kişide bulunması oldukça zordur. Hatta bazen izleyiciler arasında, liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olmasına rağmen lider olarak ortaya çıkamamış kişiler yer almaktadır (Arslan, 2007: 11). Tüm bunlar liderlikle ilgili yeni arayışları gündeme getirmiştir.

2.3.2. Davranışsal Kuramlar

Özellikler kuramı sonucunda yapılan araştırmalarda, liderlerin çok farklı özelliklere sahip oldukları ve bu özelliklerin liderliği açıklamada yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum araştırmacıları, liderlerin davranışlarını açıklamaya yöneltmiştir.

Liderlik sürecini tanımlamaya çalışan davranışsal kuramın ana fikri; liderleri başarılı ve etkin kılan hususun, liderin kişisel özelliklerinden çok, liderlik yaparken sergilediği davranışlar olduğudur (Koçel, 1989: 262). Kuramın amacı; liderin kişisel özelliklerinden çok onun davranış, tutum ve becerilerini merkeze alıp, grup üzerindeki etkisini incelemektir (Sayın, 2010: 14).

Davranışsal kurama göre liderlik; toplumsal bir sistem içinde yer alan bireyin, aynı sistemde bulunan başka bir bireyi, kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesidir (Aydın, 2010: 239).

Özellikler kuramı, lideri tanımlamada liderin kişisel özelliklerini önemserken; davranışsal kuramda bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemli görülmektedir. Dolayısıyla davranışsal kuramda kişilerin lider olarak eğitilebilecekleri düşünülmektedir (Arslan, 2007: 12). Liderin bireysel niteliklerinden çok tutumu, davranışları ve sürecin değerlendirildiği görülmektedir (Altaş, 2013: 13).

Davranışsal kuram içerisinde yapılan araştırmalarda, liderlerin sergiledikleri davranışların temel yönelimi belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlerin astları ile iletişim şekli, gerekli durumlarda yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol edebilme becerisi, amaçları belirleme şekli gibi davranışlar liderlerin etkililiğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Tengilimoğlu, 2005: 4). Etkili liderlik tarzının tanımı, bir liderin davranış şekli ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerle açıklanmaktadır (Ferik, 2001: 76).

Davranışsal kuramın temel varsayımı; lideri etkin yapan faktörlerin liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde sergilediği davranışlardan kaynaklandığı yönündedir (Derbedek, 2008: 11). Bu kuramda davranışçı araştırmacılar, göreve ve insana yönelik olmak üzere iki liderlik biçimi ortaya çıkarmış ve insana yönelik liderlik biçiminin daha önemli olduğunu varsaymışlardır. Tüm bunlara rağmen, farklı koşullarda işe dönük liderlerin de etkili olabileceklerini göz ardı etmişlerdir (Çetin, 2008: 77). Liderlik sürecinin oluşturduğu çevreye ve farklı koşullarda işe odaklanan liderlik davranışlarına ağırlık vermemişlerdir.

Davranışsal kuramlar üzerine yaygın olarak ele alınan üç çalışma; Michigan Üniversitesi, Ohio State Üniversitesi ve Teksas Üniversitesi (Yönetmelik Ölçek) araştırmalarıdır.

2.3.2.1. Ohio State Araştırmaları

Davranış teorisiyle ilgili en kapsamlı araştırma İkinci Dünya Savaşından hemen sonra Ohio State Üniversitesi tarafından yapılmıştır. 1945 yılında başlatılan araştırmalar 1950'lerin başlarına kadar sürmüş ve liderlik rollerine ilişkin 1800 kadar çeşitli boyut geliştirilmiştir (Ergen, 2009: 14). Bu boyutlarla liderlik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır (Gezici, 2007: 8). Araştırma sonuçlandığında ise liderlik davranışını belirleyen iki ana boyut ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki insan ilişkilerine dönüklük ve anlayış; ikincisi ise göreve dönüklük ve yapıyı harekete geçirme boyutlarıdır.

İnsan ilişkilerine dönüklük ve anlayış boyutu kişiyi dikkate alma, karşılıklı güveni, saygıyı sağlama ve grup içinde iletişimi ön plana çıkarma faaliyetlerinden oluşur. Göreve dönüklük davranışı ise liderin kendi işine ilişkin amaçları belirleyip, üyeleri harekete geçirmeyle ilgili faaliyetleri kapsadığı için lider kendi rolünü açıkça göstermelidir.

Liderin insan ilişkilerine dönüklük ve anlayış boyutu ile göreve dönüklük davranışı birbirinden bağımsızdır. İnsan ilişkilerine dönüklük ve anlayış, bir liderin örgütteki üyelere gösterdiği ilgi ve önemle orantılıdır. Göreve dönüklük ve yapıyı harekete geçirme davranışı ise bir liderin belirlenen amaçlara ulaşmak için insan gücünü ve kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmasıyla orantılıdır. Bir liderin insan ilişkilerine dönüklük ve anlayış tarzının yüksek olması ise göreve dönüklük ve yapıyı harekete geçirme tarzının yüksek olacağı anlamına gelmez (Arslan, 2007: 13).

Ohio State çalışmasının temel bulgularına göre; liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, işe devamsızlık azalmaktadır. Liderin yapıyı harekete geçirmeye yönelik davranışları arttığında ise çalışanların performansları artmaktadır. Ohio çalışmalarıyla elde edilen bu bulgular bütün durumlar için etkili olabilecek bir bileşim sunamamaktadır. Ancak Ohio çalışmalarıyla elde edilen; çalışana ve işe odaklı lider davranışı bundan sonra yapılan diğer çalışmalara temel oluşturması bakımından da oldukça önemlidir.

2.3.2.2. Michigan State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Davranışsal kuramların gelişmesine yönelik yapılan bir diğer önemli çalışma Michigan State Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, grup üyelerinin tatminine ve grup verimliliğine katkı sağlayan liderlik davranışlarını belirlemektir. Yapılan araştırmalar sonucunda işgörelere yönelik ve üretime yönelik olmak üzere iki liderlik davranışı ortaya çıkmıştır (Gezici, 2007: 9).

Üretime yönelik liderler, işin teknik ve görev yönüyle daha fazla ilgilenmektedirler. Ayrıca bu liderler, grup üyelerini örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görmektedirler (Çelik, 2003: 14). Ne onların mutluluğunu ne de duygu ve gereksinimlerini dikkate almaktadırlar (Balcı, 2009: 37). İşgörelere yönelik liderler ise insana ve bireysel başarılar, astların ihtiyaçlarına, yüksek performansa yönelik amaçların belirlenmesine ve kişiler arası ilişkilere önem vermektedirler.

Michigan Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar Ohio Üniversitesi çalışmalarıyla hemen hemen aynı tarihlere denk gelmiştir. Ancak bu araştırmalar, Ohio Üniversitesi araştırmalarından farklılık göstermektedir.

Michigan Üniversitesi araştırmalarına göre; lider davranışları; işgörelere yönelik bir uçtan, üretime yönelik karşıt uca kadar yayılan bir süreçtir. Ohio State Üniversitesi araştırmalarında bu iki öge birbirinden bağımsız olarak algılanırken; Michigan araştırmalarında bir yöneticinin ne kadar kişilere yönelik bir eğilim gösterirse o kadar üretime yönelikten uzaklaşmış olacağı öne sürülmektedir (Arslan, 2007: 14). Öte yandan Michigan Üniversitesi araştırmaları sonucunda, işgörelere yönelik liderlerin üretim yönelimli liderlere göre daha etkili çalışma grupları oluşturdukları tespit edilmiştir.

2.3.2.3. Teksas Üniversitesi Araştırmaları (Yönetmel Ölçek)

Blake ve Mouton, Ohio State Üniversitesi araştırmalarına paralel olan görüşlerini iki boyutlu bir ölçekle ortaya koymuşlardır. Boyutlardan biri üretime verilen önemi; diğeri ise insanlara verilen önemi yansıtan lider davranışını göstermektedir.

Yönetim ölçeğinde her boyut, faktörlerle ilgili dereceleri yansıtan 9 bölüme ayrılmıştır. Bu boyutların çeşitli kombinasyonları kullanılarak 5 türde önderlik davranış biçimi tespit edilmiştir (Ergen, 2009: 14). Bunlar:

- Zayıf Liderlik (1,1): Lider sorumluluğunu taşıdığı işleri sürdürmede ve grup üyelerinin ihtiyaçlarını dikkate almada yetersizdir. İzleyenleri kendi haline bırakmıştır. Üretim üst düzeyde değildir.
- Otorite ve İtaat (9,1): Maksimum düzeyde üretimi önemseyen liderlik tarzıdır. Bu tarzda grup üyelerini mutlu kılacak önlemlere gerek duyulmaz. İnsan ilişkileri çok fazla önemsenmez.
- Şehir Kulübü Liderliği (1,9): Lider davranışlarından insanlar arası ilişkiler oldukça önemsenirken; üretime olan ilgi yok denecek kadar azdır. Kişilerin mutluluğunun sağlanması ve ihtiyaçlarının karşılanması için uğraşılır.
- Denge Sağlayıcı Liderlik (5,5): Çalışanların moralleri ile yapılacak işin dengede tutulması amaçlanır. Hem üretim hem de iş görene “orta düzeyde” önem verilir.
- Grup Liderliği (9,9): Lider, hem örgüt amaçlarını gerçekleştirebilecek kişilerin ihtiyaçlarını önemser hem de bu kişilerin hırsları sayesinde üst düzey üretimin sağlanmasını sağlar. Karşılıklı güven, saygı ve dayanışma üst düzeydedir.

Yönetim gözeneği kuramına göre en etkili liderlik tipi 9,9'luk liderlik biçimi olarak kabul edilir. Kuramda çevresel faktörler göz ardı edilmiş ve liderlik davranışları üretim ve insanlara yönelik ilgi olarak sınırlandırılmıştır. Bu durum kuramın temel sıkıntısıdır (Çelik, 2003: 17).

Kuramda belirtilen insan ilişkilerine ve işin gerçekleştirilmesine en yüksek düzeyde ilgi gösteren 9,9'luk liderlik biçimi, okul örgütleri için de uygun liderlik biçimidir. Okul içerisinde kişiler arası ilişkiler önemsenmezse, belirlenen amaçlara ulaşılması da beklenemez. Bu nedenle çalışanları motive edecek, belirlenen hedeflere ulaşılması için gereken ortamı yaratacak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Davranışsal kuramlar sonucunda işe ve insana duyarlı iki tip liderlik modeli üzerinde durulmuştur. Bu kuram, özellikler kuramına nazaran etkin liderin belirlenmesinde zekâ, duygusal denge, uyum kabiliyeti gibi faktörlerin etkisiyle doğrudan

gözlenebilir olmasından dolayı daha başarılıdır. Ancak bu kuramda da ortam koşullarının ihmal edilmesi gerekçesiyle tam bir açıklayıcı nitelik elde edilememiştir (İşcan, 2002: 73). Yani her koşulda geçerli ve etkili olabilecek etkin bir lider davranışı olmadığından, bu yaklaşım yerini durumsal kurama bırakmıştır.

2.3.3. Durumsal Kuramlar

Özellik kuramlarında araştırmacılar, ideal lider özelliklerini bulmaya çalışırken; davranışsal kuramlar da ideal lider davranışlarını bulmaya çalışıyorlardı. Ancak her durum için etkili olabilecek tek bir liderlik türünün olması mümkün değildi. Liderin etkili olabilmesi, liderlik biçimini karşılaştığı duruma uygun olacak şekilde değiştirebilmesine bağlıydı. Bu durum da durumsallık kuramıyla sağlanabilirdi (Gezici, 2007: 10).

Durumsal kuramlara göre farklı ortam ve farklı gruplarda şartlara uygun liderlik davranışları söz konusudur (Şişman, 2004: 6). Dolayısıyla liderin etkinliğini belirleyen faktörler, içinde bulunulan koşullardır. Bu kuramda liderin etkinliğini belirleyen faktörler ise; hedeflerin niteliği, izleyicilerin ihtiyaç ve beklentileri, grup özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleridir.

Durumsal kuramda belirli özelliklerin dikkate alınacağı ve liderlik davranışlarının bu durumlar tarafından belirleneceği kabul edilir (Ergen, 2009: 15). Bu nedenle durumsal kuram, belirli durumlarda hangi koşulların dikkate alınması gerektiğini ve bu koşullara uygun davranışların neler olduğunu tespit etmeye çalışır (Koçel, 2003: 273).

2.3.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Günümüzde yaşanan gelişmeler insanların çalışma koşullarını değiştirmiştir. Meydana gelen tüm bu değişiklikler, yöneticilerin ve çalışanların ihtiyaçlarını zamanla değiştirmiştir. Bu nedenle liderlik yaklaşımlarında yeni teoriler ortaya çıkmış ve farklı karakterlerde lider tipleriyle karşılaşmıştır (Ergen, 2009: 16).

2.3.4.1. Vizyoner Liderlik

Liderlik konusuna ilişkin yapılan çalışmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna ağırlık verilmiştir. Örgütlerde oluşan hızlı değişim, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri çözecek vizyoner liderlere olan ihtiyacı göstermiştir.

Değişim sürecinde paylaşılan bir vizyonla örgütleri geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran liderler, geleceğin lideri olarak görülmüştür.

Etkili bir vizyoner lider işgörenler için örnek teşkil edip, onları harekete geçiren kişidir. Bu lider, örgütün yönelimini belirler ve örgüt içerisinde değişmeyi sağlar. Örgütü başarıya götürecektir yolda geleceğin resmini çalışanlarıyla birlikte çizer, onlarla birlikte hedeflere ulaşmak için emek harcar ve çalışanlarda yüksek motivasyon sağlayarak performanslarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi ise başarıya ve mükemmelle ulaşmayı sağlayacak bir vizyon oluşturabilmek için okulun geleceğe yönelik temel eğilimlerini belirler ve bunları uygularken değişim ve gelişimin önemini vurgular.

2.3.4.2. Karizmatik Liderlik

Yunanca kökenli olup tanrının verdiği mucize anlamına gelen karizma terimi ilk kez Max Weber tarafından kullanılmıştır. Weber bu kavramı “karizmatik yetki” şeklinde kullanmış ve o günden bu yana karizma terimi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Karizma; bir grubun algılarının liderin sahip olduğu yetenek, liderin içinde bulunduğu durum ya da izleyicilerin ihtiyaçları tarafından etkilenmesi sonucunda elde edilen ve izleyicileri, lider için harekete geçirebilen güçtür (Kılınç, 1995: 33).

Karizmatik lider, izleyiciler üzerindeki etkisini kullanarak onları motive etmekte ve kendisi ile özdeşleştirip harekete geçmelerini sağlamaktadır. Bu sayede izleyenlerin kendilerine olan güvenleri ve performanslarına yönelik beklentileri artmaktadır (Kurt, 2013: 37). Karizması kişisel özelliklerinden gelen bu liderler, bencil ve kendini beğenmiş bir tutum sergilerlerse bu durum örgütte sıkıntılara yol açar. Buna karşın; güven veren, alçakgönüllü tutum ve davranışlar sergilerlerse örgütün belirlenen hedeflere ulaşmasına katkı sağlarlar (Yurdakul, 2007: 28).

2.3.4.3. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik

Etkileşimci liderler; geçmişte geliştirilen yönetim tekniklerini etkili ve verimli bir şekilde hayata geçiren kişilerdir. Bu yaklaşımı benimseyen liderler yetkilerini; çalışanlarını ödüllendirmek, onları motive etmek için para ve statü vermek, düşük performansa ceza vermek biçiminde kullanırlar. Dolayısıyla yönetici ile çalışan ilişkilerini bir değiş-tokuş süreci olarak kabul ederler. (Ergen, 2009: 16).

Geçmişteki gelenekleri, mevcut faaliyetleri etkin bir şekilde uygulama derdinde olan bu liderler, örgütteki çalışanların yaratıcılık ve yenilik davranışlarına pek önem vermezler. İşin başında bir standart belirleyip, problem oluşana kadar müdahale etmezler. Onlar için asıl mesele geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurarak, çalışan performansının yüksek olmasını sağlamaktır. Dolayısıyla liderlerin tutum ve davranışları, belirlenen amaç ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına ve performansa bağlı olarak değişmektedir (Yurdakul, 2007: 29).

Etkileşimci liderlik ile ilgili yukarıda belirtilen durumlara rağmen bir örgütün hedeflerine ulaşmasını engelleyici bir durum olarak algılanmamalı ancak bu liderliğin hâkim olduğu örgütlerde başarının normal bir artış göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır (Arslan, 2007: 21).

2.3.4.4. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Toplumda meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler liderlik rolünü ve sorumluluklarını da değiştirmektedir. Bu anlayış içerisinde gündeme gelen lider tiplerinden birisi de dönüşümcü liderliktir.

Dönüşümcü liderlik anlayışı, çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında dikkat çeken ve ilgi duyulan bir liderlik anlayışıdır (Keçecioğlu, 1998: 27). Bu anlayışta lider, örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştiren kişilerdir. Dönüşümcü liderler aynı zamanda izleyicilerinin ihtiyaçlarını, inançlarını ve yargılarını etkileyip değiştiren kişiler olarak kabul edilir (Koçel, 2003: 483).

Dönüşüm; var olan değerler anlamını yitirdiğinde, istenilen hedeflere ulaşamadığında zorunlu hale gelir. Modern bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayabilecek bir okul modeli geliştirebilmemiz; eğitim sisteminde dönüşümü, topyekün bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Dönüşüme yön verecek, okuldaki herkes tarafından paylaşılan bir vizyon olmasını sağlayacak, örgüt içerisindekileri motive ederek ortak bir anlayış geliştirebilecek ve sistemin her zaman daha ileriye gitmesini sağlayacak dönüşümcü liderlere ihtiyaç oldukça fazladır (Kurt, 2013: 35).

Liderlik anlayışı açısından dönüşümcü liderler, etkileşimci liderlerden bir derece daha üsttedirler. Çünkü bu liderler etkileşimci liderlerin özelliklerini kendilerinde barındırırken, bu özelliklere ek olarak daha gelecek odaklı bir tarza sahiptirler. Bugün ile gelecek arasında bağlantı kurarak örgütte reform ve yenilik başlatma amacındadırlar (Yurdakul, 2007: 31).

Yenilik derdinde olan dönüşümcü liderlerin, harekete geçerken çalışanların yaratıcı davranışlarını desteklerken; etkileşimci liderlerin çalışanların yaratıcı davranışlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir.

Geleceğe yön veren, örgüt ile çalışanlar arasında sosyal alışverişi temel alan bu dönüşümcü liderler, eğitim sisteminin gelişmesi için de oldukça önemlidir. Değişen koşullar, ihtiyaçlar ve beklentiler okulları sadece öğretim yapılan yerler olmaktan çıkarmıştır. Artık birbirine bağımlı insanlardan çok eleştirel düşünebilen, bağımsız, yenilikçi kişiler yaratmak amaçlanmaktadır. Bu durum doğal olarak okul müdürlerini, öğretimsel liderlik rolünden dönüşümcü liderlik rolüne doğru bir geçişe zorlamıştır.

Okullarda vizyon oluşturan, takipçilerini motive eden, amaçlara ulaşmak için mevcut sistemi kullanan ya da gerekli durumlarda değiştiren dönüşümcü liderlere ihtiyaç olduğu görülmüştür.

2.3.4.5. Öğretimsel Liderlik

1970'li yılların başında, ABD'de eğitim sisteminin içinden veya dışından birçok kişinin okulların kendilerini yenilemesine ilişkin her gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini arttıran öğeler olarak görülmekteydi. Bunun neticesinde, okul yöneticileri mevcut durumların artık etkili olmadığını vurgulayan eleştirilerle birlikte, büyük bir baskı altındaydılar (Kış, 2013: 10).

Eleştiriler neticesinde yapılan araştırmalarda eğitim yönetimi alanı için etkili okul yaratabilecek okul yöneticisi rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Artan rekabet ortamı içerisinde bir örgüt olan okullarda da mükemmele ulaşmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin öğretim liderliği kavramı üzerinde durulmuştur (Ergen, 2009: 17).

Okulların değişen yapıya ayak uydurmasında ve belirlenen hedeflere ulaşılmasında okul yöneticilerinin, mevcut programı uygulamak dışında bir takım liderlik rollerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürü sadece sistemi oturtmuş bir okul yaratma değil, aynı zamanda öğrenci başarısını artırmada önemli bir konumda bulunmaktadır (Glanz, 2006: 1).

Bir okulu şekillendiren üç önemli güç vardır. Bunlar; öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Etkili okulun yaratılması bu üç gücün öğretim programı doğrultusunda etkileşimle çalışmasına bağlıdır. İşte öğretim lideri olan okul yöneticisinin temel görevi bu güçleri doğru şekilde birleştirip, hedeflere ulaşılmasını sağlamaktır. Çünkü okul

yöneticisi, konumu itibariyle okulların başarılı ve etkili olmasında en önemli faktörlerden birisidir.

Okulun yönetim şekli ve okul yöneticisinin özellikleri eğitimi etkileyen önemli bir değişkendir. Etkili öğretim ise bu yönetsel desteğe bağlıdır. Öğretimsel liderlerin bu desteği öğretmenlerin davranışlarını oldukça etkilemektedir (Yılmaz, 2010: 23). Bütün bunlar öğretimsel liderin sahip olduğu özelliklerin, sistemin etkili ve verimli yönetilmesi açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretimsel liderlerin beş genel özelliği bulunmaktadır (Özdemir, 2000: 57):

- Vizyona sahip olma
- Vizyonu davranışa dönüştürme
- Destekleyici bir ortam oluşturma
- Okuldaki işlerden haberdar olma
- Bilgiyi harekete geçirme

Öğretim lideri olan okul yöneticisi; öğretimin geliştirilmesi, okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir hale getirilmesi, olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulması, öğrenci başarısının ön planda tutulması, öğretim programında bütünlük sağlanması ve öğrenmeyi engelleyen etkenlerin ortadan kaldırılması noktasında kilit rol oynayan kişidir (Özden, 2002: 146).

Öğretimsel liderlikte esas olan öğretimi geliştirmektir. Okul yöneticisi; öğretmenlerle işbirliği içerisinde olup öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeli, bu süreçte doğrudan katılmalı, adeta bir öğretmen gibi davranarak belirli aralıklarla sınıfları ziyaret etmeli, öğretmenleri denetlemeli ve süreci değerlendirmelidir. Tüm bunları yaparken öğrencilerle etkileşimde bulunup okul çıktıları üzerinde etkisini göstermelidir (Şişman, 2004: 35).

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi okulun akademik başarısını geliştirmeye çalışmalıdır. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini sağlayıp, öğretmenlerin program ve materyal geliştirmelerini destekleyerek, öğretim zamanının korunmasını sağlamalıdır. Ayrıca belirlenen hedeflere ulaşabilmek için okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalıdır. Bu bakımdan okul yöneticisi yapılması gereken bürokratik işlerin dışında çoğu zamanını eğitim-öğretim sorunlarına ayırıp, yaşanan aksaklıkların giderilmesini sağlamalıdır (Kurt, 2013: 39).

Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için öncelikle yeterli bir yönetim bilgisine ve becerisine sahip olmaları gerekir. Yani okul yöneticisi her şeyden önce başarılı bir yönetici olmalıdır. Okul yöneticisi, iyi bir yönetici değilse etkili bir öğretimsel lider olamaz (Çelik, 2003: 43).

2.4. Öğretimsel Liderlik Tanımları

Öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında, özellikle ABD’de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğretimsel lider olarak belirlenen okul yöneticilerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir (Aksoy, 2006: 27).

Okulun; yönetici, öğrenci, çevre ve başka bir ifadeyle insan faktörü bakımından zengin, değişim ve dönüşümle kendisini yenileyen, son derece karmaşık ancak bir o kadar da yalın bir yapı olduğu söylenebilir (Gezici, 2007: 61). Bu yapının saptanan hedeflere ulaşabilmesinde etkili olan kişi ise öğretim lideridir.

Öğretim liderliğini, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Yani öğretim liderliği, var olan liderlik yaklaşımları içerisinde eğitim alanına özgü olarak gerçekleştirilen bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim lideri; programın hazırlanması, uygun yöntemlerin seçimi, teknoloji kullanımı, öğretimi etkileyen konularda öğretmenin motive edilmesi noktasında kurumdakilere liderlik yapmaya çalışan kişidir.

Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında öğretimsel liderlik; okul müdürünün okulun belirlediği amaçlara ulaşmayı sağlayacak stratejiler belirleyip, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunu okuldaki öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumla paylaşmasıdır (Arslan, 2007: 30).

Derbedek (2008)’e göre; öğretimsel liderlik, öğretme ve öğrenmeyle beslenen, sürekli olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin zevkle öğrenebileceği bir okul yaratma çabası içerisinde olan ve öğretimi nasıl organize edebileceğini düşünen, eğitim süreçlerini yönlendiren yöneticidir.

İnceler (2005)’e göre ise öğretimsel liderlik, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha motive edici öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresinin daha üretken bir hale dönüştürülmesi için uğraşma eylemlerini ifade eder. Polat (1997:6) öğretim liderliği kavramını; belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları

konusunda derinlemesine bilgi sahibi olan, risk alabilen, insanlarla iyi ilişkiler kurabilen ve sınırsız enerjiye sahip olan kişi olarak ifade etmiştir.

Öğretimsel liderlik yine de karizmatik bir liderlik değildir. Öğretimsel lider olabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere doğuştan sahip olmak gerekmemektedir. Öğretimsel liderlik, öğrenme ve öğretme üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı yöneticilere eğitim yoluyla kazandırılabilir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde öğretimsel liderlik; okul müdürünün, okulda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirdiği hem de kendisi dışındaki insanları etkileyip, motive ederek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004: 59).

2.5. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Toplumların varlıklarını devam ettirebilmelerinde önemli bir unsur olan yetişmiş insan gücünü yetiştiren eğitim kurumları için liderlik önemli bir kavram olarak düşünülmektedir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlerin, belirlenen hedeflere ulaşabilmedeki rolü büyüktür. Okullarda lider olması beklenen bu kişiler ise kuşkusuz okul yöneticileridir. Bu bağlamda amaçların gerçekleştirilmesinde ve kurumun başarıya ulaşmasında müdürlerin liderlik davranışları etkin rol oynamaktadır (Serin ve Buluç, 2012: 438).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları birçok araştırmada değişik davranış boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Öyleki her okulun bulunduğu çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışları da farklılaşabilir. Ancak kesin olan bir şey var ki, o da her okulda etkili bir öğrenme-öğretme ortamı yaratacak, öğretmenlerini motive edecek olan kişi öğretmenlerin öğretmeni olarak nitelendirilebilecek okul yöneticisidir (Sayın, 2010: 39).

Şişman (2004) öğretimsel liderlik davranışlar boyutlarını dört farklı alanda açıklamıştır:

- Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi
- Okul Programının Yönetimi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Weber (1989), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını beş boyutta sınıflandırmıştır (Şişman, 2004: 64). Bunlar:

- Okul misyonunu tanımlama
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma
- Öğretmenleri gözleme ve dönüt verme
- Program ve öğretimi yönetme
- Öğretim programını değerlendirme

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarını Hallinger ve Murphy (1985) ise üç ana boyut ve on bir alt boyutta incelemiştir. Bunlar (Gümüşeli, 1996: 36):

- a. Okulun Misyonunu Tanımlama
 1. Okulun Amaçlarını Geliştirme
 2. Okulun Amaçlarını Açıklama
- b. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme
 1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
 2. Eğitim Programını Eşgüdümleme
 3. Öğrenci İlerlemesini İzleme
- c. Öğrenme İklimini Geliştirme
 1. Öğretim Zamanını Koruma
 2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama
 3. Varlığını Hissettirme
 4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme
 5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama
 6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme

2.5.1. Okul Misyonunu Tanımlama

Vizyon, geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eder. Vizyon; bir okul için uzun süreli bir strateji olup okulun ilerleyen zamanlarda ulaşmayı hedeflediği yerin hayalden uzak inandırıcı bir resmidir (Şahin, 1999: 24). Misyon ise vizyonun gerçekleştirilmesi için çizilen yön, konulan hedeflerdir (Gürsun, 2007: 41). Dolayısıyla vizyon olmadan okul yöneticisinin misyon geliştirmesi mümkün değildir.

Öğretimsel lider hedef odaklıdır. Dolayısıyla okul yöneticisi, lider olarak okulun ulaşmak istediği hedefi belirlemeli ve diğer paydaşları başarıya ortak olmaları için harekete geçirebilmelidir. Hedefler ve misyon, vizyon; farklı ihtiyaçlara cevap vermek isteyen okul yöneticilerinin üzerinde sıklıkla durdukları kavramlardır (Hallinger, 2005: 224).

Bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarının en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu tanımlamadır. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, bu okulların tanımlanmış misyonlarının olduğu açıkça görülmektedir. Okul misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan ortak amaçlar geliştirerek, bu misyonu işgörenlerle ve öğrencilerle paylaşmayı gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985: 221). Böylece kurum içerisindekiler, okulun ulaşmaya çalıştığı hedef konusunda ortak bir anlayışı paylaşır ve bu hedeflere ulaşmak için motive olmuş bir şekilde mücadele ederler.

Bir okulun misyonunun geliştirilmesinde temel görev örgütün liderine düşmektedir. Okul yöneticisinin; hedeflere ulaşabilmesi, birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesi için okulun misyonunu belirlemesi oldukça önemlidir. Okuldaki insanlarla birlikte belirlenen misyon örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı niteliği taşır. Okuldan soyutlanma duygusunu yok eder ve onları örgüte bağlar (Gümüşeli, 1996: 38). Paydaşları motive eden bu misyonlar açıkça ifade edilse de edilmese de okulun işleyişine yön verir (Aydın, 2010: 189).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticisinin, okulun misyonunu belirlemedeki başlıca amacının okulun ne yapmak istediğini ve ulaşmak istediği hedefi tüm okul paydaşları tarafından anlaşılır kılıp, çalışanları sürekli motive etmeye uğraşmak olduğu görülmektedir.

2.5.1.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme

Küreselleşen dünyadaki rekabet ortamı toplumdaki tüm kurumları etkilemektedir. Doğal olarak bu durum kurumlarda bir değişim ihtiyacı doğurmaktadır.

Toplumsal bir kurum olan okulun yöneticisinden beklenen; amaçları sürekli dinamik tutup, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda amaçlar belirleyip, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu açıkça ortaya koyabilmesidir. Çünkü amaç belirlemeden yapılacak işler karanlıkta yön belirlemeye benzer (Gezici, 2007: 72). Bunları yapabilecek

yeni yüzyılın okul yöneticisi sürekli araştıran, öğrenen ve herkesi öğrenmeye yönlendiren kişi olmalıdır (Aksoyalp, 2010: 145).

Okul yöneticileri; benimsenen eğitim felsefesini, kültürel yapıyı, toplumun beklentilerini, okulun bulunduğu yerin özelliklerini dikkate almalı; öğrencileri öğrenmeye sevk edip daha başarılı olmalarını sağlamalı, milli eğitimin amaçlarıyla çakışmayan yeni amaçlar ortaya koyup, bu konuda öğretmenleri de motive etmelidirler (Ergen, 2009: 26). Okul yöneticisi bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de önerilerini dikkate almalıdır (Arslan, 2007: 31).

Şişman (2004)'a göre, amaç belirleme sadece bir kez olup biten bir iş olmayıp; okul yöneticisi tarafından değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilen ve gerektiğinde yeniden belirlenip, tanımlanan yol göstericilerdir.

Amaçların geliştirilmesi okul müdürünün tek başına yapması gereken bir görev değildir. Okulun amaçlarının geliştirilmesi sürecinde okul yöneticisi sadece bir modeldir. Unutulmamalıdır ki rotası ve kaptanı olmayan bir gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez (Ayık ve Şayir, 2014: 17). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, diğer işgörenlerle ve toplumla koordineli bir şekilde ve işbirliği içinde okulun vizyonuna ve misyonuna uygun amaçlar geliştirmeli, onlara yol göstermelidir.

2.5.1.2. Okulun Amaçlarını Açıklama

Okulun amaçlarının açıklanmasında farklı yöntemler kullanılabilir. Açıklanan amaçlar öncelikle örgüt içerisinde bulunanların benimsemesine, desteklemesine ve amaçların paylaşılmasına bağlıdır. Açıklanan amaçlar okul kadrosu arasında birlik ve beraberlik sağlayıp; onlara okulun bir parçası oldukları hissini verir.

Okul yöneticileri, okulun amaçlarını ve bu amaçların önemini öğretim yılı boyunca düzenli olarak yapacakları toplantılarda öğretmenlere aktarabilirler (Gezici, 2007: 72). Yapılan okul toplantıları yapıcı dönütler verilerek sürdürülmeli ve çıkabilecek sorunlar tartışılmalıdır. Nitekim öğretimsel liderliğin hâkim olduğu okullarda periyodik toplantıların yapılması, çalışanlara gerekli motivasyonun verilmesi, okuldaki faaliyetlerin yerine getirilmesi için öğretmenlere uygun ortamlar hazırlanması etkili okulların yaratılmasını sağlayacaktır (Altaş, 2013: 25).

Okul yöneticileri, okul amaçlarını etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak da paylaşabilir. Çünkü halkla ilişkilerin amacı; okulun amaçları hakkında çevreyi bilgilendirici bir iletişim ortamı yaratmaktır. Böylece okulla ilgilenenlerin; okulun

amaçlarını öğrenmesi, benimsemesi, desteklemesi ve desteğin olumlu dönütler vermesi sağlanabilir (Açıkalin, 1994: 139).

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, amaçları formal ya da informal iletişim kanallarıyla da duyurabilir. Bunların başlıcaları; amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, işgören sohbetleri, öğrenci konseyi toplantıları gibi etkinliklerden oluşur. Öğretim lideri amaç, zaman ve içinde bulunduğu toplumun özelliklerini dikkate alarak bunlardan uygun olanları kullanabilir (Gümüşeli, 1996: 99).

Eğitim-öğretim açısından başarılı okullar incelendiğinde geliştirilen amaçların paylaşılıp, benimsenmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Tüm bunlar okul müdürünün çevreyle ilgili olup, etkili bir iletişim ortamı yaratmasına bağlıdır. Okul lideri geliştirilen okul amaçlarını; öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmelerde sürekli vurgulamalı ve amaçların herkes tarafından benimsenip, paylaşılmasına öncülük etmelidir (Sayın, 2010: 42).

2.5.2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

Eğitim örgütlerinin varoluş sebebi ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrenci yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programı doğrultusunda gerçekleşmektedir.

Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planı niteliğindedir. Etkili okullarda sistemin girdisi olan bu program, okul yöneticisi tarafından, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarıyla, beklentileri dikkate alınarak hazırlanmaktadır (Kurt, 2013: 44). Bu yüzden okulu etkili bir şekilde yönetmek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmektir (Başaran, 2008: 331).

Okul yöneticileri programda öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilere odaklanmaktadır. Öğretimsel lider olarak yönetici; okul programında yer alan bütün dersler ve bu derslerin amaçlarıyla ilgilenmelidir. Ayrıca her bir dersin belirlenen amaçlara ne oranda katkı sağladığını belirlemek de okul yöneticisinin görevidir (Şişman, 2002: 147). Eğitim programı ve yönetimi açısından okul yöneticisinin, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme noktasında koordinasyon görevini üstlendiği söylenebilir.

Okul programı; öğrenci, öğretmen, okul çevresi, aile-veli ve toplumun beklentilerini dikkate almalıdır. Ayrıca öğrencilerin üst düzey davranışlarla donanmasını,

teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmesini, eleştirel düşünebilmesini, problemlere doğru çözümler getirebilmesini sağlamalıdır (Özdemir, 2000: 38).

2.5.2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme

Okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak temel görevlerinden birisi okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamak ve gözlemlemektir. Bu görev; okul müdürlerinin sınıflarda düzenli gözlem yapmasını, öğretmenlerin ders hedefleriyle okul amaçlarını eşgüdümlemesini, öğrencilerin yaptıkları ödevlerin sınıf içi öğretim açısından değerlendirilmesini, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip sicil raporlarında belirtilmesini gerektirir (Ergen, 2009: 28).

Lider yöneticinin öğretimsel denetiminin amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır (Aydın, 1986: 31). Bu süreç, sınıf içi etkinliklere odaklanan planlı ve programlı eylemlerden oluşur. Önemli olan öğrenci gelişiminin temeli olan okul programının sürekli gözden geçirilip, öğretimi iyileştirecek programlar geliştirebilmektir (Gürsun, 2007: 45). Değerlendirme görevleri ise oluşan sıkıntıların tespit edilip giderilmesini, olumlu davranışların pekiştirilmesini içerir.

Öğretim faaliyetlerinin aksamadan yürütülmesi için uğraşan okul yöneticisinin varlık nedenlerinden birisi de okul ve halk arasında köprü vazifesi görmesidir. Sadece öğretmenler, öğrenciler ya da okul personeline değil eğitim çevresine ve topluma da programa dair bilgiler vermesi gerekmektedir (Serin, 2011: 42).

Öğretimsel liderler olarak okul yöneticileri, etkili okul yaratma mücadelesindedirler. Günlerinin büyük bir bölümünü program ve öğretim işlerine ayırırlar. Okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılırlar (Arslan, 2007: 33). Çünkü okulu yönetmek demek, eğitim programını yönetmek demektir (Başaran, 1994: 81).

Lider yöneticiler çoğu vakitlerini evraklarla ve zorunlu toplantılarla uğraşarak geçirseler de geriye kalan vakitlerini öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında, aynı ortamda geçirmeye çalışırlar (Altaş, 2013: 28). Çünkü başarılı olmak isteyen okul yöneticisi; odak noktasının mevzuat değil öğrenci başarısı olduğunun bilincindedir.

2.5.2.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Etkili bir okul yaratmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Okulun başarısı, okul içinde uygulanan çeşitli programların birbirleriyle uyumlu olmasına bağlıdır. Etkili okullardaki yöneticiler, sınıf ve kademeler arasında program yönünden eşgüdümde kilit rol oynamakta ve öğretmenler arasında etkileşim olmasını desteklemektedir (Şişman, 2004: 86).

Eğitim programını eşgüdümleme; okul yöneticilerinin örgütteki öğretmenleri ve eğitim programıyla ilgili kaynakları okulun amaçları doğrultusunda koordineli bir şekilde çalıştırmasıdır (Ergen, 2009: 29).

Eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılabilir. Bunlardan ilki aynı dersi okutan branş öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Diğerisi ise aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. En sıkıntılı eşgüdümleme ise aynı sınıfı okutan değişik ders öğretmenleri arasında yapılandır. Okul müdürleri bu aşamada eğitim programının uygulanmasında koordinasyonun sağlanması için öğretmenlere yardımcı olmalı ve toplantılara başkanlık etmelidir.

2.5.2.3. Öğrenci İlerlemesini İzleme

Bir okulun eğitim programının başarılı olup olmamasının göstergesi amaçlara ulaşma derecesidir. Okul yöneticisi; okulunu belirlenen amaçlara ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli incelemeli, değerlendirmeli ve gerekli tedbirleri almalıdır (İlgar, 1996: 95). Öğrenci başarısını artırmak okul yöneticisinin önceliği olmalıdır.

Öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için okulda yapması gereken bazı durumlar vardır (Özden, 1998: 146):

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmalı,
2. Öğrenci başarısını ön plana çıkarmalı,
3. Öğretim planlarında uyum ve bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri ortadan kaldırmalıdır.

Öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri objektif testler yardımıyla gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir. Testler sonucunda belirlenen öğrenci yetersizlikleri ilgili öğretmenlerle tartışılıp, başarı oranının yükseltilmesine çalışılmalıdır.

Okul yöneticisi sıkıntıları yok edip, öğrenci başarısını ilerletmek için mücadele etmelidir. Bu başarıların sürekliliğini sağlamak adına ulaşılan okul amaçları için öğretmen ve öğrencilere gerekli pekiştiriciler verilmelidir.

Öğrenci ve okul başarısının sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi pek etkili değildir. Çünkü bu şartlarda hataların telafî edilmesi oldukça güçtür. Bundan dolayı okul yöneticileri, öğretim liderleri olarak öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmeler yapmalı ve gerekli önlemleri önceden almalıdır. Bunlar sonucunda okul yöneticisinin öğrenme eksikliği yaşayan öğrencileri tespit edip onları özel eğitime yönlendirmesi ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınmasını sağlaması gerekir. Ayrıca özel yeteneğe sahip öğrencilerin de belirlenip, yetiştirilmesine öncülük etmek öğretimsel liderin sahip olması gereken bir davranış boyutudur (Derbedek, 2008: 31).

2.5.3. Öğrenme İklimini Geliştirme

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını içeren geniş bir kavramdır (Serin, 2011: 48). Okulun öğrenme iklimi ise; öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelmektedir. Dolayısıyla okulda öğrenme iklimi denilince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır (Ergen, 2009: 30).

Eğitim sisteminde klasik okul yöneticisi olmak yerine, öğretim lideri olmak isteyen okul yöneticileri; öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için nitelikli işgören programlarını seçmeye çalışırlar. Öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için akademik başarıyı ve gösterilen çabaları ödüllendirerek öğrenme iklimini düzenlerler (Gümüşeli, 1996: 44).

Okul yöneticileri örgüt amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bu öğrenme iklimini düzenlemek için ekip çalışanlarını motive ederler; öğretim zamanını dikkatli kullanarak çalışanların yüksek niteliğe ulaşmasını sağlayacak geliştirici programları uygularlar; sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirirler ve öğrencilerle, öğretmenleri destekleyici bir ödül yapısı oluştururlar (Gümüşeli, 1996: 11).

Geleceğin okul liderleri, öğrenme ikliminin örgüt çalışanları üzerindeki etkisinin bilincinde olmalıdırlar. Çünkü bir okuldaki çalışma ikliminin durumu; örgütteki insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, moralleri ve performansları üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir.

Okul yöneticisi; her şeyden önce okulda herkesin istekle çalışabileceği, karşılıklı güvene dayalı, öğrencileri öğrenmeye özendirici olumlu bir ortam oluşturmalıdır (Şişman, 2004: 101). Eğer okul yöneticisi öğretimsel lider olarak bu görevleri yerine getirebilirse okul içinde olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmuş demektir.

2.5.3.1. Öğretim Zamanını Koruma

Planlı yapılan eğitim- öğretimde, süreci oluşturan her dakikanın önemi ayrıdır. Bu süreç içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği, onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına sebep olur (Başaran, 1994: 104).

Öğretimsel lider olan yöneticiler, öğretim etkinliklerinin zamanında yapılması ve bu etkinlikler için yeterli zaman kullanımı konusunda öğretmen ve öğrencilere rehberlik edip, onları motive etmelidirler. Zamanın etkili kullanımını sağlamak için okul düzeyinde politikalar geliştirip uygulayarak, sıkıntıları kontrol altına almalıdırlar.

Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılmasının yanında, okul yöneticisinin kendine özgü bir zaman planı yapması ve zaman yönetimi konusunda donanımlı olması da şarttır (Şişman, 2004: 89). Çünkü ancak bu şekilde öğretim zamanı amaçlandığı gibi kullanılabilir.

Öğretmenlerin derse geç girmeleri, teneffüs sürelerinin ihtiyacı karşılayamaması sonucunda öğrencilerin derse geç kalmaları, ders esnasındaki veli ziyaretleri, okul idaresinin isteği sonucunda yapılan kesintiler öğretim zamanını kısıtlayan ve öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açan önemli etkenlerdir.

Okul yöneticisinin; ders süresince anons yapılmasını engellemesi, dersin bölünüp öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi, dersten kaçan ya da derse geç kalan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanlarını telafi etmek için önlem alması öğretim zamanını koruyucu davranışlarını oluşturmaktadır.

Öğretime ayrılan zamanın kesilmesini önlemek oldukça önemlidir ancak yeterli değildir. Bunun dışında öğretime ayrılan zamanın yeni becerileri ve kavramları öğretme için kullanılması da beklenmektedir. Okul yöneticisinin ise zamanın amaca uygun kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için sınıfları sık sık ziyaret etmesi gerekmektedir (Akgün, 2001: 35).

2.5.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama

Okul yöneticilerinin; daha kaliteli bir eğitim için, okul kadrosunun mesleki yönden geliştirilmesine destek vermesi ve buna yönelik etkinliklerde bulunması, etkili okullarla ilgili olarak yapılan araştırmalarda üzerinde sıklıkla durulan bir konudur (Şişman, 2002: 149). Etkili okulların yaratılmasında okul müdürü kilit bir faktör olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2007: 35).

Eğitimde işgörenlerin sürekli yeni bir şeyler öğrenme çabası içinde olmaları, diğer mesleklere göre daha büyük önem taşımaktadır. Her geçen gün çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri ve değişimleri yakından takip etmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994: 138).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türk Milli Eğitim sisteminde genelde hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yapılmaktadır. Öğretim lideri olan okul yöneticileri bu faaliyetlerden öğretmenleri haberdar etmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul yöneticileri bir öğretim yılı içerisinde bir ya da iki seminer düzenlemeli, öğretmenlere seminerlerde görev vermeli ve öğretmenleri yüreklendirmelidir (Ergen, 2009: 32).

Okul yöneticisi hizmet içi eğitim faaliyetleri dışında öğretimsel liderlik rolünü üstlenerek, öğretmenlerin lisans öğrenimlerinden sonra akademik öğrenimlerine devam etmelerini teşvik etmeli, mesleki yönden gelişme çabalarını desteklemelidir. Çünkü öğretmenlerin görevlerinde etkili ve başarılı olabilmeleri eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip etmeleri ve okulda karşılaştıkları sıkıntılara çözüm sağlayabilecek yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır (Gürsun, 2007: 52).

Okul yöneticisi; öğretmenleri en iyi tanıyan kişilerden biri olup, öğretmenlerin neler beklediğini en iyi bilen kişidir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi yenilik ve değişiklikleri takip edip, öğretmenlerini geliştirme mücadelesi içerisinde olan kişidir. Kendilerine sunulan fırsatların farkında olan öğretmenlerin, okul yöneticilerini gerçek bir öğretim lideri olarak görmeleri ise öğretmenlerin motivasyonlarında, örgüte bağlılıklarında ve iş doyumlarında olumlu etki gösterecektir (Serin, 2011: 48).

Okulunu etkili bir şekilde işletmeyi düşünen öğretimsel liderin; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, öğretmenlerin yeniliklere ulaşmasına yardımcı olması ve öğretmenlerini motive etmesi, gerekli ortamı hazırlayarak fırsatlar yaratması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmenin gelişimi öğrencinin gelişimidir.

2.5.3.3. Varlığını Hissettirme

Okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu toplantılar ve diğer işler almaktadır. Ancak okul yöneticisi olmaktan çok etkili bir öğretimsel lider olmayı tercih eden yöneticiler, kalan zamanlarını öğretmen ve öğrencilerle geçirmeye çalışırlar. Makam odalarına kapanıp kalmazlar. Okul vizyonunun temsilcisi olarak varlıklarını her yerde hissettirmeye çalışırlar.

Yöneticilerin; okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, öğretmen ve öğrencilerle daha fazla iletişim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu tarz bir etkileşim, okul yöneticilerine öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına dair çok daha değerli bilgiler verir. Ayrıca bu tarz uygulamalar öğretmen ve öğrencileri güdüleyerek, onların tutum ve davranışlarına olumlu yönde etki eder (Gümüşeli, 1996: 45).

Öğretmenlerin yöneticilerle ve diğer işgörenlerle iletişim ve etkileşim içerisinde olmaları önemlidir. Çünkü öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde sürdürmeleri ve yönetici tarafından kendilerinden istenilen çalışmaları yerine getirebilmeleri için örgütte iletişim vazgeçilemeyen temel bir unsurdur (Cafıoğlu, 1994: 51).

Öğretimsel liderlerin örgüt içerisindeki iletişim kurma şekli ise oldukça önemlidir. Yöneticiler iletişim kanallarını sürekli açık tutmalı ve örgüt içerisindeki kişilerle mesaj alışverişinde bulunmalıdırlar. Bunu yaparken kibar, itici olmayan, anlayışlı, yapıcı bir tutum içerisinde olmalıdırlar.

Etkili okul yöneticisi ne sıklıkta işgörenlerle iletişim kurmaya çalışırsa, sınıfları gözlemlerse, üstesinden gelinebilir öğretim konularını bu kişilerle tartışırsa, binada düzenli olarak görülür ve aktif olarak personel geliştirme faaliyetlerinde yer alırsa, öğretmenler yöneticilerini o derece görünen varlık olarak algırlar (Çelik, 2003: 48).

2.5.3.4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme

Liderlik bir etkileme sanatıdır. Örgüt çalışanlarını etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütte farklılaşan bu ödül sistemi; yükselmeler, ücret artışları, tanınma, ayrıcalık verme, takdir etme, sınırlı kaynaklara erişim olanağı sağlama gibi özendirme araçları olabilir.

Okulda varlığını hissettirmek isteyen okul yöneticisi, öğretmenlerinin başarılarını ödüllendiren ve onları istekle çalışmaya yönlendiren bir ortam yaratmalıdır. Bunu

yaparken görevini aksatan personelin cezalandırılacağını da sıklıkla belirtmelidir (Başar, 1993: 37).

Okul yöneticisinin yapması gereken personelini çok iyi tanımak ve çalışanın ihtiyacı doğrultusunda maddi ya da manevi ödüllendirmeyi vermekten kaçınmamaktır. Başarılar ödüllendirildikçe çalışanın moral ve motivasyonunun olumlu yönde artacağı bir gerçektir. Şu da bilinmelidir ki bu ödül her zaman hak edene verilmelidir (Arslan, 2007: 37).

2.5.3.5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama

Başarılı bir öğretim lideri; okulun ihtiyaçları doğrultusunda standartların belirlenmesinde, gereken hedeflerin hazırlanmasında ve uygulanmasında kilit rol oynar. Belirgin bir şekilde tanımlanan yüksek standartlar, öğrenme seviyesini artırmak için gerekli olan yüksek beklentileri kuvvetlendirir. Yüksek standartlar; çok daha fazla sayıda öğrencinin temel becerileri öğrenmesi beklenildiğinde geliştirilir (Hallinger ve Murphy, 1985: 224).

Okul yöneticileri bu standartları belirlemeden önce hedefleri açık ve net bir şekilde ifade etmelidirler. Çünkü bu hedefler geliştirilecek ve uygulanacak olan akademik standartların temelini oluşturur. Açık olan hedefler doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetleri şekillendirilir (Ergen, 2009: 34).

Hedefleri ve akademik standartları geliştirme ve uygulama sırasında da öğretim lideri; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer öğretim kurumlarıyla sürekli iletişim içinde olup, onlarla paylaşımlarda bulunmalıdır (Gümüşeli, 1996: 57).

2.5.3.6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme

Okul yöneticileri; öğrencileri motive etmek, istenilen davranışı yapmaya özendirmek amacıyla ödüllendirme sistemini kullanırlar. Öğrenciler ise verdikleri emeklerin sınıf, okul ve çevredeki insanlar tarafından bilinmesini, tanınmasını ve takdir edilmesini bekler.

Okul yöneticileri tarafından, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya özendiren her türlü şey ödül olarak kabul edilmektedir. Bu ödüllerin çok masraflı olması gerekmemektedir. Ödüllendirme adil ölçütler doğrultusunda, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye uygun olarak yapılmalıdır. Ödüllendirmeyi önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda sık sık kullanan okul yöneticilerinin, öğrencileri daha fazla

çalışmaya yönlendirdiği ve okul iklimine olumlu yönde etki ettikleri görülmektedir (Karlı, 2006: 246).

2.6. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak oldukça zordur. Teknik olarak motivasyon kavramı harekete geçirmek, teşvik etmek anlamlarına gelen Latince ‘movere’ kelimesine dayandırılmaktadır. Bu kavram dilimize ise İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilerek getirilmiştir. Kısacası; motivasyon, bir kişiyi belirli amaçlara ulaşmak için harekete geçiren güç, güdü demektir (Eren, 2001: 251).

Motivasyon; istekleri, beklentileri, arzuları ve dürtüleri kapsayan genel bir kavramdır. Aydın (2010: 144) motivasyon kavramını; organizmayı davranışa iten, davranışların sürekliliğini belirleyip, davranışa yön veren iç ve dış etkenler olarak tanımlar. Başka bir tanıma göre ise motivasyon; kişiyi belirli etkilere maruz bırakarak, onun bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketten, farklı bir şekilde hareket etmesini sağlamaktır (Eroğlu, 2004: 321).

Motivasyon; harekete geçirici, hareketi sürdürücü ve olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç temel özelliğe sahip olan bir güçtür. Yapılan her davranışın arkasında tatmin edilmemiş istekler, önünde ise amaçlar vardır.

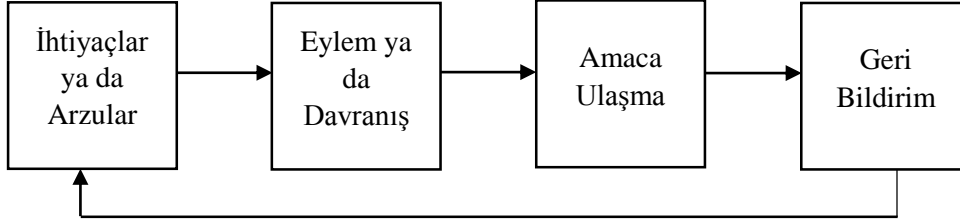
Motivasyon kavramına örgüt açısından bakıldığında motivasyon örgüt içerisindekileri; beklenen nitelikte ve nicelikteki görevi yerine getirmeleri için istenilen doğrultuda etkilemektir. Daha genel bir ifadeyle motivasyon, bir veya daha fazla işgöreni, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Durmaz, 2004: 97).

Motivasyon kavramı farklı şekillerde birçok kez tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların ortak yönü ise motivasyonun; kişinin davranışlarını etkileme ve istenilen yönde harekete geçirebilme anlamı taşımasıdır. Tanımlar sonucunda motivasyonun; ihtiyaç ya da beklentiler, davranışlar, amaçlar ve geri bildirim konularından oluştuğu görülmektedir.

Amaçların yerine getirilebilmesi için bireyin isteklerinin giderilmesi gerekir. Ancak bu amaçlar her zaman kişinin kendisi tarafından yaratılmaz. Bazen çevre koşulları belirli amaçları yaratır. Birey kendince yarattığı amaçlara ulaştığı ölçüde mutludur, aksi durumda ise mutsuz ve huzursuzluk içerisinde. Bu durum ise çalışanın verimine doğrudan etki etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 118).

Şekil 1’de motivasyon sürecinde birbirleriyle etkileşim halinde olan faktörler gösterilmektedir (Çiçek, 2002: 15).

Şekil 1. Temel Motivasyon Süreci



Yöneticiler çalışanların amaçları ile örgüt amaçlarını birleştirerek hem kişilerin motivasyonunu hem de kurum amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Tatmin edilmeyen arzu ya da ihtiyaçları olan bireyler sıkıntı içine girerler. Kendi hedeflerine ulaşamayan bu bireyler, motive olmayan bireyler olup istekle çalışmayabilirler (Arslan, 2012: 40).

İnsanlar iş ortamlarından ve işlerinden memnun oldukları sürece daha istekle çalışır ve daha verimli olurlar. Ekonomik tatminin iş seçiminde ve azimle çalışmada gerekli bir koşul olduğu doğru olsa da yeterli bir koşul olmadığı bir gerçektir. Bu yüzden yöneticiler, işgücünü harekete geçirmeye çalışmalıdırlar (Çalış, 2012: 15).

Bazı kurumlarda çalışanlar mesai saatinin bitimi ile kurumu terk ederken; bazılarında kişiler kendi zamanlarından fedakârlık yaparak mesai saatleri dışında belirlenen amaçları gerçekleştirmek için çalışabilmektedirler. Bunu sağlayan güç ise işgücünü harekete geçirip, çalışanlarını motive edebilen kurum yöneticisidir (Koçel, 2003: 633).

Motivasyonun en temel noktası amaca yönelik olmasıdır. İyi bir yönetici işgücünü amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmek için çalışanları motive edebilmeli ve onlarla iyi iletişim kurmayı başarabilmelidir. İşgörenlerin sahip olduğu değerleri dikkate alarak, herkesi sahip olduğu potansiyele göre yönlendirebilmeli ve işinden memnun olan bir topluluk ortaya çıkarabilmelidir. Unutulmamalıdır ki okul yöneticisi bireyin hedeflerini gerçekleştirmeye çalıştıkça, birey de kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için gayret edecektir (Güney, 2001: 225).

Çalışanlarının ihtiyaçlarını gidermeye çalışan yöneticinin yapması gereken o anki duruma göre en uygun motivasyon aracını seçebilmektir. Bu seçimi kolaylaştırmak ve yöneticilere yol göstermek için son yıllarda çeşitli motivasyon teorileri geliştirilmiştir.

2.7. Motivasyon Teorileri

Birey başkasının işine yarayacak olan gayreti değil, kendi ihtiyacını tatmin edecek gayreti göstermeyi ister. Örgüt amaçlarına ulaşmak isteyen yönetici özendirme araçlarını tespit ederken bu hususa dikkat etmelidir. Bu özendirme araçları ihtiyaçları giderebilme noktasında iki bölümde ele alınır. Bunlardan ilki kısa süreli ihtiyaç ve arzuları gidermeye yönelik özendirme araçları; ikincisi ise uzun süreli ihtiyaçları gidermeye yönelik özendirme araçlarıdır.

Motivasyon sürecini açıklamaya ve kişilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ise birçok motivasyon teorisi üretilmiştir. Bu teoriler iki ana grupta sınıflandırıldığında birinci grupta içsel faktörlere önem veren Kapsam Teorileri, ikinci grupta dışsal faktörlere önem veren Süreç Teorileridir (Koçel, 2003: 437).

2.7.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, kişiyi motive eden içsel durumlarla ilgilenmektedir. Bu teoriler, kişilerin gereksinimlerinin neler olduğunu ve bu ihtiyaçları nelerin karşıladığını belirlemeye çalışır (Baysal ve Tekarslan, 1987: 94). Belirlenen bu faktörlere yönelik uygulamalarla bireyin motivasyonun yükseltileceği ve dolayısıyla iş performansının artacağı belirtilir.

Kapsam teorilerine göre yönetici, çalışanın içinde bulunduğu durumu ve çalışanı istenilen yönlerde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya çalışırsa işgörenleri bu doğrultuda harekete geçirebilir (Kaplan, 2007: 37).

Aşağıda en çok bilinen dört önemli kapsam teorisi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.7.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

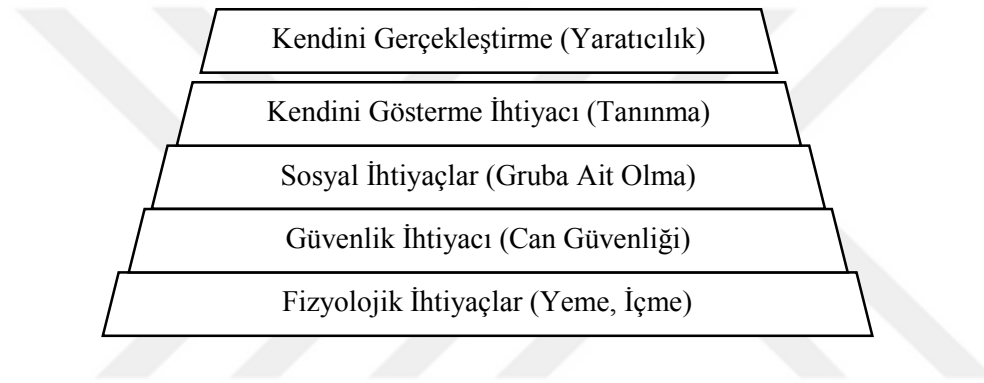
Motivasyon konusunu ilk inceleyen uzmanlardan birisi Abraham H. Maslow'dur. Maslow'un ortaya attığı teoriye göre insanlar doğuştan gelen ve onları belirli davranışları yapmaya teşvik eden birtakım ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçların belirli bir sıralaması vardır ve biri tatmin edilmeden diğerine geçilemez.

Maslow kişiyi davranışa iten iki tip güdüden bahseder. Bunlardan ilki yetersizlik, diğeri ise gelişme güdüsüdür. Yetersizlik güdüsü ile insan fiziksel ve psikolojik dengesini

sağlamaya çalışır; gelişme güdüsü ile gerçekleştirdiklerinin daha iyisine ulaşmaya çalışarak mükemmelleşmek ister (Aslan, 2002: 102).

İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre kişi belirli bir hiyerarşi gösteren ihtiyaçlara sahiptir. Üst seviyedeki ihtiyaçları gidermek için kişinin öncelikle daha alt seviyedeki ihtiyaçlarını gidermesi gerekir. Ancak bilinmelidir ki doyurulan ihtiyaçlar kişinin davranışlarını etkilemez ve kişi için motive edici olmaz. Kişiyi bilinçli ya da bilinçsiz olarak her zaman tatmin edemediği ihtiyaçlar motive eder ve harekete geçirir (Peker ve Aytürk, 2002: 62).

Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Şekil 2'de görüldüğü gibi Maslow, insanların ihtiyaçlarını önem sırasına göre beşli bir kademe içerisinde sıralamıştır. Fizyolojik ihtiyaçlar en ilkel olanıdır. Temel ihtiyaçlar giderildikten sonra diğer basamaklara sırasıyla geçilmektedir. Ancak bu ihtiyaçların giderilmesi kavramından ihtiyaçların tamamen tatmin edileceği anlaşılmalıdır. Çoğu kişi ihtiyaçlarını bütünüyle giderememektedir.

Maslow'a göre bütün kişilerin yüksek seviye ihtiyacı olacak diye bir beklenti içerisine girilmemelidir. Yani herkes kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşacak diye bir zorunluluk yoktur.

Motivasyon konusuna örgüt açısından bakıldığında, çalışanların genellikle bir işten ne beklediklerine ilişkin sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Çünkü yöneticiler, çalışanların tam olarak ne beklediklerini bilmemekte ve ihtiyaçlarının daha çok parasal koşullara bağlı olduğuna inanmaktadırlar. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, işgörenlerin ihtiyaçlarını belirli bir düzende sıralamakta ve yöneticilere yardımcı olmaktadır (Çiçek, 2002: 23).

Türkiye'deki yöneticileri Maslow'un hiyerarşisi açısından inceleyen Önen ve Tüzün (2005) birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar:

1. Türkiye'de de diğer ülkelerde olduğu gibi her çalışanın hangi ihtiyaç aşamasında olduğunu tam olarak tespit etmek imkânsızdır.
2. Bu aşama tespit edilse bile kişiyi davranışa yönlendirecek uygun motivasyon aracının belirlenmesi güçtür.
3. Bu aşamaların varlığı konusunda somut kanıtlar yoktur.
4. Teorideki ihtiyaçlar hiyerarşisi sıralamasının her gelişmişlik düzeyinde aynı olup olmadığı konusunda bilgiler eksiktir. Birçok farklı kültürü içerisinde barındıran ülkemizde ihtiyaçlar ve bunların sıralaması kişiye, şirketin yapısına, bölgedeki değerlere göre farklılaşmaktadır.

Maslow'un teorisine yönelik yapılan bu tarz araştırmalarda birtakım eleştiriler göze çarpmaktadır. Maslow'un katı kurallar koyduğu teorisi, her kişi için aynı sırayı ve düzeni izlememektedir. Bazen bir ihtiyacın tatmin edilmesi bir üst basamaktaki ihtiyacın giderilmesinden daha önemli görülebilir.

Yöneticinin bu süreçte öncelikle yapması gereken; çalışanlarının her birinin ihtiyaçlar hiyerarşisinin hangi düzeyinde olduklarını belirleyip, bu ihtiyaçları giderecek şekilde çalışanları motive etmeye çalışmaktır (Keser, 2006: 22).

2.7.1.2. Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi)

Motivasyon teorilerinden biri olan bu yaklaşım Frederick Herzberg tarafından önerilmiştir. Herzberg de Maslow ve Alferder gibi motivasyonun, birtakım gereksinimlere dayandığını savunmuştur.

Herzberg araştırmalar sonucunda; kişinin işiyle olan ilişkisinin temel bir ilişki olduğunu, bireyin işine karşı olan yaklaşımının başarı ya da başarısızlığını etkileyeceğini belirtmiştir. İnsanların işlerinde kendilerini mutlu hissettikleri durumlar ile kötü hissettikleri durumların çok farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin bir kısmı iş doyumunu ile ilişkilendirilirken, diğer kısmı iş doyumsuzluğu ile ilişkili bulunmuştur (Şahin, 1999: 20).

Herzberg motivasyon üzerinde etkili olan iki temel faktör olduğunu ifade etmiştir. Bunlar hijyen faktörleri ve motive edici faktörlerdir. Herzberg'den önce motivasyon eksikliğinin aynı düzlemde zıt kutuplarda yer alan faktörlerden kaynaklandığı

düşünülmekteydi. Ancak Herzberg bu görüşün yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Ona göre bu kavramlar farklı iki boyutu temsil ederler ve birbirlerinin zıttı değildirler. İş tatmininin zıttı iş tatminsizliği değil; iş tatmininin yokluğudur. Benzer şekilde iş tatminsizliğinin zıttı iş tatmini değil; iş tatminsizliğinin yokluğudur (Kurt, 2013: 52).

Herzberg'e göre, bazı faktörlerin eksikliği çalışanlarda tatminsizlik yaratır ve motivasyonel etkiyi ortadan kaldırır. Varlığı ise çalışanları motive etmemekle beraber, çalışanların motive olacağı asgari koşulları sağlar. Herzberg'in tanımladığı ve işletme politikası, çalışma koşulları, ücret miktarı, özel hayattaki mutluluk düzeyi, örgütteki üst-üst arasındaki ilişkiler gibi doğrudan işin kendisiyle ilgili olmayan unsurları içeren bu faktörler "hijyen faktörler" olarak adlandırılır (Kaplan, 2007: 49).

Herzberg'in bu faktörleri hijyen faktörler olarak adlandırmasının sebebi; bunların işgörenleri çalıştığı kurumdan koparan, uzaklaştıran etmenler olmasındandır. Kirli ortamlarda canlıların yaşamlarını sürdürmesi nasıl tehlike altındaysa, işyerlerinde de bu etmenlerin eksikliği işgörenlerin devamlı çalışmasını tehlike altına almaktadır (Eren, 2001: 334). Bu faktörlerin sağlanması işgörenleri teşvik etmemektedir. Ancak hijyen faktörlerden sonra motive edici faktörleri harekete geçirmek işgörenleri motive edebilir.

İşgörene başarı hissi verip, onları teşvik etmede etkili olan motive edici faktörler; kişinin zevk aldığı bir işte çalışma, başarısının takdir edilmesi, tanınmak, sorumluluk üstlenme, işte yükselme olanaklarını bulma gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurlar karşılanmazsa doyumsuzluk, karşılanırsa motivasyon yüksekliği görülür. Dolayısıyla bu faktörler kişiyi kamçılayıcı ve giderildikleri oranda tatmin yaratıcı niteliktedir.

Özellikler bakımından karşılaştırıldığında Maslow ve Herzberg'in kuramlarının farklı yönleri olmakla beraber benzer yönlerinin de olduğu görülür. Maslow'un saygı, değer, başarı takdiri ve kendini gerçekleştirme ihtiyaç basamakları, Herzberg'in motive edici faktörlerine; güvenlik, sevgi ve fizyolojik ihtiyaçları ise hijyen faktörlerine benzemektedir (Kabadayı, 1982: 70).

Kuramlar arasında bu benzerliklere rağmen farklılıklar da mevcuttur. Herzberg, işte doyum sağlamanın başarılı olmak ve sorumluluk almaktan geçtiğini söylemektedir. Ayrıca ona göre ekonomik faktörlerin motivasyon üzerinde önemi yoktur. Maslow ise ekonomik faktörleri vurgular ve bunlar giderilmedikçe işte başarılı olunamayacağını belirtir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 145).

Herzberg ihtiyaçları bir sıra düzen içerisinde göstermemiştir. Kişileri davranışa yönlendirmede ihtiyaçların etkili olduğunu kabul etse de asıl odaklandığı nokta motive olmuş davranışın sonuçlarıdır.

Herzberg'in teorisine okul yöneticileri açısından bakıldığında; yöneticilerin işin doyum sağlayıcı olması için çaba göstermeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu da iş hakkında yöneticilerin sürekli arayış içinde olmalarını ve kişisel gelişimleri desteklemek için süreci gözden geçirmelerini zorunlu kılar (Bingöl, 1998: 282). Yöneticiler; işgörenlerin ve toplumun beklentilerini karşılayıp, onları motive etmek için içsel etmenlere daha çok önem vermelidirler.

2.7.1.3. Başarma İhtiyacı Teorisi

McClelland ve arkadaşları, insanların ihtiyaçlarının farklı olduğunu ve bu ihtiyaçları karşılandığı oranda motive olacaklarını savunmuşlardır. McClelland, Maslow'dan farklı olarak üç çeşit insan ihtiyacı üzerinde durmuştur (Kaplan, 2007: 40).

Bunlar:

- Başarı ihtiyacı
- Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı
- Güç ihtiyacı

McClelland; kişilerin ihtiyaçlarıyla birlikte doğmadıklarını, bunları yaşamları boyunca edindikleri tecrübelerle kazandıklarını savunur (Koçel, 2003: 442).

Başarma ihtiyacına göre, bazı insanların başarılı olma dürtüleri vardır. Bu kişiler başarılı olmayı istedikleri halde başarısız olmaktan da çekinirler. Başarının getireceği ödüller için değil, kişisel başarı için emek harcarlar. Her zaman yapılmış olandan daha iyisini yapmaya çalışırlar. Performansları hakkında çabuk dönüt alabilecekleri ortamlarda çalışmak isterler. Çok basit ya da zor olarak algıladıkları işleri yapmaktan kaçınırlar ve şans yoluyla başarı elde etmek istemezler (Şahin, 1999: 22).

Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacında, insan toplumsal niteliğe sahip olan bir varlık olarak kabul edilir. İnsanların çeşitli arkadaşlık ilişkileri vardır ve ilişkilerin niteliği insandan insana değişir. Bu gereksinimi yüksek olan çalışanlar başkaları tarafından kabul edilmek ve sevilme isterler. Amaçları karşılıklı dostluk ilişkilerinin sağlandığı bir ortam yaratabilmektir.

Güçlü olma ihtiyacı; insanların çevresine hâkim olup onları kontrol etme isteğinin sonucudur. Güç ihtiyacı yüksek olan insanlar yönetici pozisyonunda bulunmaktan hoşlanırlar ve rekabet gereken işlerin içinde yer almak isterler.

McClelland, bu üç ihtiyaç çeşidi içerisinde en çok başarı güdüsünün bireyi etki altında bıraktığını söylemektedir. Başarı ihtiyacı yüksek olan çalışanlar, düşük olanlara oranla işlerinde daha yüksek performans gösterirler. Ancak bu ihtiyacın varlığı, iş ortamında motivasyonu sağlayan tek unsur değildir. Çoğu insan sosyal iş ilişkileri kurma ve güç elde etme ihtiyacı içindedir. Ayrıca bu çalışanlar için sosyal ilişkiler kurmak, başarmaktan daha önemlidir (Çalış, 2012: 38).

Yönetim açısından bakıldığında yöneticiler; öncelikle başarı ihtiyacı olan çalışanlarını belirleyip, onlara orta zorlukta işler vermelidirler. Aksi takdirde zor bir işle karşı karşıya kalan çalışanın başarmaya olan inancı azalacak, işe karşı motivasyonu düşecektir. Kolay işle karşılaşan çalışan için de benzer durum geçerlidir. Çünkü başarma olasılığının yüksek olması işe karşı olan güdülenmişlik seviyesini düşürecektir (Ergen, 2009: 46).

Yöneticinin tüm bunları göz önünde bulundurup önlemler alması şarttır. Yönetici; kişileri harekete geçmekten alıkoyan engelleri ortadan kaldırarak, amaçları kesin bir şekilde açıklayarak ve çalışanlarda sorumluluk alma arzusu geliştirerek beklenen ortamı yaratabilir. Bunu başarabilen yöneticiler, çalışanlarını motive edebilecek ve harekete geçirecektir.

2.7.1.4. E-R-G Teorisi

Clayton Alderfer, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi teorisini başka bir şekilde ifade etmektedir. Maslow'un modeli özellikle çalışma hayatı için uyarlanmamışken, Alderfer E-R-G (existence- relatedness- growth) kuramında örgütlerde çalışan kişilerin ihtiyaçlarına yönelik bir uyarılama yapmaya çalışmıştır.

Alderfer gereksinimleri varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişme (growth) olarak üç grupta ele almıştır. Bu grupları ise somuttan soyuta doğru sıralamıştır.

Alderfer'in varoluş ihtiyacı, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelmektedir. Alderfer'in ilişki kurma ihtiyacı, Maslow'un teorisinde sevgi ve ait olma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Son olarak Alderfer'in gelişim ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (Eren, 2001: 507).

Modele göre var oluş ve ilişki kurma ihtiyaçları yeterince tatmin edildiğinde kendilerinden bir sonraki ihtiyaçlar daha çok istenecektir. Ancak gelişme gereksinimleri karşılandığı oranda daha çok istenecektir.

ERG modelinin, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden farklı olan tarafı ise daha üst seviyedeki ihtiyacın tatmin edilememesi durumunda kişinin hayal kırıklığı yaşayıp, bir alt seviyedeki ihtiyacın giderilmesine yeniden yönelebilmek ihtimalidir. Dolayısıyla ERG modeli, kişilerin ihtiyaçlarını tatmin edebilme durumlarına göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de çift yönlü hareket edebileceklerini kabul etmektedir (Tevrüz, 2002: 106).

2.7.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorilerinin odak noktası, kişilerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleriyle ilgilidir. Kapsam teorileri kişilerin nelerin motive ettiği konusıyla ilgilenirken; süreç teorileri, motivasyonun sağlanmasında etkili olan faktörlerden çok sürecin işleyişine odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, belli bir davranışa yönelen kişinin, bu davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamaması nasıl mümkün kılınır sorusu süreç teorilerinin cevabını aradığı temel sorudur.

Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişileri davranışa yönlendiren faktörlerden sadece birisidir. İçsel faktörlerin yanında dışsal faktörler de kişilerin davranışları ve motivasyonları üzerinde oldukça etkilidir (Kaplan, 2007: 41).

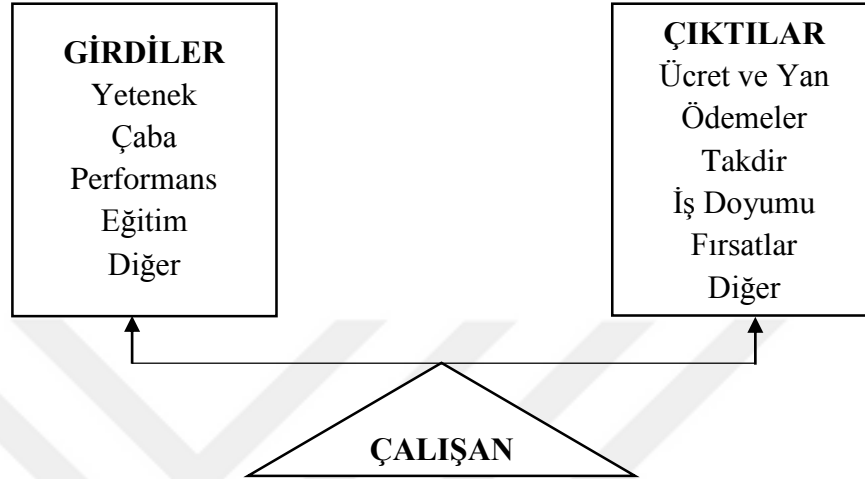
Aşağıda süreç teorilerinden bir kısmı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.7.2.1. Eşitlik Teorisi

J. Stacy Adams tarafından geliştirilen eşitlik teorisine göre; çalışanlar bir işi yaparken verdikleri emeklerle, iş sonunda elde ettikleri çıktılar arasında uyum sağlamaya çalışırlar. Çalışanların kendilerine eşit davranılmadığını hissettiklerinde, nelerin onları motive edebileceği eşitlik teorisinde açıklanmaya çalışılır.

Bu teoriye göre; bireyin bir işte kullandığı eğitim düzeyi, deneyimi, işteki becerisi, çabası, zekâsı gibi unsurlar girdileri; ücret, prim, iyi çalışma koşulları, iş güvencesi, yükselme olanakları gibi unsurlar örgütün çalışanlara verdiği ödülleri oluşturmaktadır (İncir, 1990: 13). Çalışanlar ödül adaletini tespit etmek için bu iki unsurun birbirleriyle olan oranını karşılaştırmaktadır (Eren, 2001: 522).

Şekil 3. Denge Teorisine Göre Çalışanların Ortaya Koyduğu İş Gücü İle Karşılığında Elde Ettiği Kazançlar Dengesi



Şekil 3'te gösterilen eşitlik teorisine göre çalışanların örgüte sağladığı iş gücü ile sonucunda elde ettiği kazançların dengesi görülmektedir. Çalışanlar; başka çalışanlar ile karşılaştırma yaparken kendi girdi ve çıktıları ile diğerlerinin girdi ve çıktılarını kullanırlar.

Kişi bu karşılaştırma durumunda üç durumla karşılaşır. Bunlar; çalışanın kendi girdi ve çıktılarının diğerlerinininkinden büyük olması, kendi girdi ve çıktılarının diğerlerinininki ile eşit olması ve kendi girdi ve çıktılarının diğerlerinininkinden küçük olmasıdır. Kişi bir eşitsizlik hissettiğinde düşük, eşitlik durumunda yüksek ve lehine eşitsizlik durumunda ise daha ılımlı bir motivasyon düzeyi gösterecektir (Kurt, 2013: 56).

Eşitlik teorisine göre; çalışanlar kendilerine verilen ödüllerle, başkalarına verilen ödülleri kıyaslamaktadırlar. Kendilerine verilen ödüllerin, benzer başarıyı gösteren kişilere ne oranda eşit olduğunu belirlemeye çalışmaktadırlar.

Yöneticilerin çalışanlara eşit bir şekilde davrandıkları takdirde çalışanların motivasyonlarının artacağı görülmektedir. Bu da çalışanların eşitlik algılarının oluşumunda yöneticilere büyük sorumluluklar düştüğünü göstermektedir. Yöneticiler; çalışanların elde ettikleri çıktıları başkalarıyla karşılaştırdıklarını bilmeli ve eşitsizlik olarak algılanabilecek davranışlardan kaçınmalıdırlar.

2.7.2.2. Beklenti Teorisi

Beklenti teorisi; kişinin motivasyonu, amaca ulaşacağına dair beklentisi ve amaca yönelik verdiği değer bileşimidir (Ergen, 2009: 51). Bu teorinin temelini Vroom'un beklenti değer teorisi ve Lawler- Porter'in geliştirilmiş beklenti teorileri oluşturmaktadır. Bu teorilerin ortak özellikleri şunlardır (Eroğlu, 2004: 345):

- Kişi, farklı davranış biçimleri içerisinde kendi davranışının, kendisi lehine sonuçlanıp sonuçlanmayacağı düşüncesinden etkilenir.
- Kişi, belirli bir davranışta bulunmanın uygun bir sonuçla neticeleneceğini düşünebilir.
- Diğer unsurların eşit olduğu durumlarda, kişi kendisine en verimli sonucu verecek şekilde davranmaya çalışır.

Bu modele göre işin başarıya ulaşmasında davranışın ödüllendirilmesi oldukça etkilidir. Bireyin davranışı sonucunda kendisi için ödül sayılan bir çıktıya ulaşması benzer davranışın gösterilme sıklığını artırmaktadır. Vroom'un beklenti kuramı; işgöreni neyin motive ettiğine değil, motivasyonun kavramsal belirleyicilerine odaklanmaktadır.

Vroom'a göre çalışanın bir iş için emek vermesi iki etmene bağlıdır. Bunlar valens ve bekleyiştir. Valens, çalışanın ödülü elde etme arzusunu belirtir. Çünkü her bir ödül farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulanacaktır. Kişilerin ödülleri isteme derecesi bir bakıma ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini gösterir (Yurdakul, 2007: 48).

Bekleyiş ise kişinin belirli davranışlarının belirli sonuçlar doğuracağı noktasındaki inancını ifade eder. Çünkü kişi verdiği emek sonucunda belirli bir ödüle ulaşacağına inanıyorsa daha fazla gayret gösterecektir. Bir kişinin geleceğe dair bekleyişi ve alacağı ödülün değeri ne kadar yüksek ise kişi o oranda motive olacaktır.

Vroom'un ortaya koyduğu beklenti kuramı, bazı özellikleri bakımından Porter ve Lawler'in modelinden ayrılmaktadır. Modelin ilk bölümü, Vroom'un modelindeki gibi valens ve bekleyiş tarafından motivasyonun derecesinin artırılabilirliği yönündedir. Ancak Lawler ve Porter'a göre kişinin çok emek vermesi yüksek performans anlamına gelmez (Koçel, 2003: 449).

Motivasyonu etkileyen faktörlere ek olarak performansı; işgörenin yeteneği, eğitim düzeyi, teknolojik sınırlandırmalar ve kendisi için algıladığı rol etkilemektedir. Davranış belirli bir ödülle yani çıktıyla sonuçlandırılacaktır. Ancak bu ödüller içsel ya da

dışsal olabilmektedir. Bu aşamada Vroom modelinden farklılaşan kısım algılanan eşit ödül değişkenidir.

Porter ve Lawler'ın vurguladığı eşit ödül değişkeni herkesin kendi performansı ile başkalarının performansını karşılaştırması ve performansı sonucunda nasıl bir ödül elde etmesi gerektiğini kararlaştırmasıdır. Eğer kişinin aldığı ödül algılanan eşit ödülünden az ise kişinin motivasyonu düşecek ve tatmin olmayacaktır (Koçel, 1998: 449).

Alanyazın incelendiğinde beklenti teorilerinin temel katkısı, kişilerinin amaçları ile iş hayatındaki davranışları arasındaki ilişkiye ışık tutmasıdır. Ayrıca, kişilerin durumlara karşı olan algılama düzeyleri farklılaştıkça, sergiledikleri davranış ve motivasyon düzeylerinin de farklılaşacağı vurgulanmıştır (Kurt, 2013: 55). Ancak yine de beklenti teorilerinin örgütteki çalışanları motive etmek için kullanılacak tekniklere pek katkısının olmadığı iddia edilmektedir. Çünkü çalışanların herhangi bir ödüle olan ihtiyacı ve arzusu zaman içinde farklılaşmaktadır.

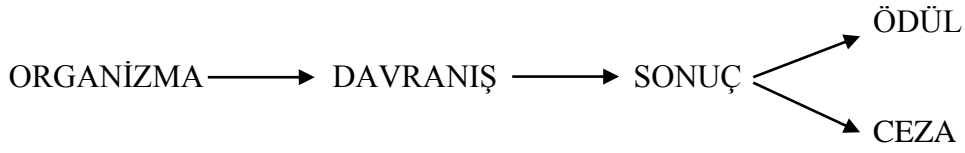
Motivasyon düzeyini arttırmak için yöneticinin yapması gereken ise çalışanların ihtiyaçlarını belirleyip, harekete geçtikten sonra ulaşılabilecek sonuçları açıkça tanımlamaktır. Yönetici beklentileri karşılayabilmek için çalışanlarının amaçlarına ulaşabilmelerinde gerekli desteği sağlamalıdır.

2.7.2.3. Davranış Şartlandırması (Sonuçsal Koşullandırma) Teorisi

R.F Skinner tarafından geliştirilen Davranış Şartlandırması Teorisi, öğrenmenin konusu olan şartlanma kavramından yola çıkarak oluşturulmuştur. Motivasyon teorisi olarak kabul edilen bu şartlandırma teorisi Thorndike tarafından geliştirilen Etki Kanunu ile ilgilidir. Bu kanuna göre, birey kendisini tatmin edecek davranışları tekrarlar ancak kendisine sıkıntı yaratacak davranışları yapmaktan kaçınır. Dolayısıyla bir kişinin belirli bir davranışı tekrarlaması istenirse, o davranışın kişiye haz verici bir sonuçla tamamlanması gerekmektedir (Koçel, 2003: 445).

Bu teorinin ana fikri; davranışların, karşılaştığı sonuçlar tarafından şekillendirildiği varsayımdır. Birey bir davranış gösterir ve bu davranışın karşılaşacağı sonuç oldukça önemlidir. Sonucun etkisine göre kişi o davranışı tekrar gösterecek ya da göstermeyecektir.

Şekil 4. Sonuçsal Koşullandırma Teorisi



Davranış şartlandırması teorisine ait süreçlerin yer aldığı Şekil 4 incelendiğinde, bir davranışın sonucunun ya ödül ya da cezayla şekillendirilebileceği görülmektedir. Ödül vermek davranışın gösterilme sıklığını artırırken; ceza vermek davranışın gösterilme ihtimalini azaltacaktır. Davranışın ortaya konulmasında ödül ve ceza vermek oldukça etkilidir.

Davranış Şartlandırması Teorisini bir motivasyon aracı olarak, örgüt yararına kullanmak isteyen yöneticinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır (Kaplan, 2007: 44):

- Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için arzu edilen ve edilmeyen davranışlar açık bir şekilde belirlenmeli ve çalışanlarla paylaşılmalıdır.
- Yöneticiler, çalışanlarının istedikleri yönde performans göstermelerini sağlamak için olumlu pekiştiricilerle dönüt vermelidir.
- Çalışanlar istenmeyen davranışlar sergiliyorlarsa bu durumda ceza vermeye alternatif yöntemler kullanılmalıdır. Çünkü ceza vermekle davranış yok edilemez sadece bastırılabilir.
- Kişilerin sergilediği davranışlara hemen dönüt verilmelidir. Araya uzun bir zaman girmesi, sonucun davranışlar üzerindeki etkisini azaltabilmektedir.

2.7.2.4. İş Özellikleri Teorisi

Hackman ve Oldman tarafından geliştirilen iş özellikleri teorisi, çalışanın iş motivasyonuna ve tatminine etki eden içsel faktörlerle ilgilenmiştir. Bu teori, işin belirli özelliklerinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan; işyerinde, işgörenin kalitesine ve iş tecrübesine dayalı değişimler yapılarak işin yeniden tasarlanması ve çalışanların motivasyon düzeylerinin artırılıp örgüte katkılarının sağlanması amaçlanmalıdır (Kurt, 2013: 57).

Hackman ve Oldman, motive edici bir işin sahip olması gereken beş temel özelliğinin bulunduğunu vurgulamışlardır. Çekirdek iş boyutları denen bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Pekel, 2001: 19):

- Beceri Çeşitliliği
- Görev Kimliği
- Görevin Anlamlılığı
- Özerlik
- Geri Besleme

Bu beş ana iş özelliği yüksek düzeyde sahip olan işlerde çalışan işgörenler, bu özelliklere daha az düzeyde sahip olanlara göre daha tatminli ve örgüte daha çok yararlıdırlar. Çalışanlar işten daha fazla doyum almakta ve bunu da performanslarına olumlu yönde yansıtmaktadırlar.

2.8. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon; bireylerdeki içsel enerjiyi harekete geçiren ve çalışanın örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirilmesini sağlayan şartların oluşturulması şeklinde ifade edilebilir.

Örgütlerin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmeleri; insan unsurunun ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlayıp buna uygun çalışma iklimi yaratmalarına bağlıdır. Çünkü eğitim örgütlerinde verim makine ile değil moralli, coşkulu ve heyecanlı insanlarla gerçekleştirilmektedir. Yorgun, küskün, isteksiz insanlar verimli olamazlar. Verim bir heyecan, enerji işidir. Bir biyolojik organizma için bedensel sağlık ne denli önemli ise örgüt için de moral aynı şeydir (Alıç, 1996: 17).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde rol alan kuşkusuz en stratejik öge öğretmenlerdir. Öğretmenlerin; öğrencilere kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmak, onları başarıya götürecek hedefleri göstermek, kendilerine ve topluma yararlı birer birey olarak yetişmelerine katkı sağlamak gibi önemli misyonları vardır (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 81).

Öğretmenlerin belirli misyonların üstesinden gelebilmeleri için ise eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve fizyolojik, psikolojik, sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Kurum yöneticilerinin bu ihtiyaçları karşılayabilmesi çalışan motivasyonun yükseltilmesine etki edecektir.

Çalışanların örgüte sağladıkları katkı veya çalışanlardan elde edilen verim, çalıştıkları işe olan motivasyonları ile doğru orantılıdır. Bundan dolayı örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri ve istedik sonuçlarla karşılaşabilmeleri için yöneticilerin bilinçli olmaları gerekmektedir. Çalışanlarına, motivasyonları üst düzeyde tutacak ortamlar yaratmaları ve motivasyonu sağlayan faktörleri dikkate almaları istenmektedir (Ergen, 2009: 58).

Örgüt içerisinde çalışanın motivasyonunun; yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla, kişiliğine değer verilmesiyle, statüsü ve okul yöneticisinin davranışlarıyla yakında ilgili olduğu ifade edilmektedir. İşyerinin çalışma saatleri, verilen ücret ve ücret artışları, yükselme olanağı, çalışanlar üzerindeki denetimin niteliği, kuruluşun personel politikası ve diğer şartlar da motivasyon üzerinde etkili olmaktadır (Bingöl, 1984: 29).

Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin işine bağlı ve motive olmaları gerekmektedir. Hatta bu moralin olabildiğince yükseltilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin örgüte bağlanmalarından, verimli bir şekilde çalışmalarından, motive olabilmelerinden ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmalarından ilk aşamada sorumlu olan kişiler örgütün başında bulunan okul yöneticileridir (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 81).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin beklenen nitelik ve nicelikteki görevi yerine getirebilmeleri için bireysel ve çevresel koşulları inceleyerek uygun güdüleme yollarını uygulamalıdır (Çiçek, 2002: 59).

İşine kendisini adanmış ve bütün enerjisini bu yönde harcamaya çalışan öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde iyi bir iletişim sisteminin gerekli olduğunun farkındadırlar. Okul yöneticisi, öğretmen ve diğer çalışanlar arasındaki karşılıklı güven ve desteğe dayalı olan sağlıklı iletişim, çalışanın örgüte bağlanmasını sağlayacaktır. Çünkü iletişim düzeldikçe, işgörenler kendilerinden tam olarak ne istendiğinin farkına varacak ve kendi beklentilerini de karşı tarafa aktarabileceklerdir.

Öğretmenlerini her geçen gün daha iyi tanıyan okul yöneticileri, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha donanımlı olmalıdırlar. Çalışanları tanıdikça hobilerini, fobilerini, işten ve hayattan beklentilerini öğrenmeli ve onları motive edebilmeye çalışmalıdırlar.

Öğretmenlerini motive etmeye çalışan okul yöneticileri, eğitimden daha yüksek verim alabilmek için çalışanlarının başarılarını takdir etmelidirler. Çünkü insanlar yaptıkları başarılı faaliyetler sonucunda beğenilmek, örgüt içerisinde kabul edilmek

isterler. Öğretmenlerin yaptıklarının fark edilmesi onları kurama bağlayacak, özel hissetmelerini sağlayacak ve motivasyonlarını artıracaktır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyini artırabilmek için okul yöneticilerinden, kurum yöneticiliği yanında etkin liderlik özelliklerini de göstermeleri beklenmektedir. Bu sebeple yöneticilerin örgüt hedefleri hakkında uzmanlık derecesinde bilgiye sahip olmaları, kendilerini her geçen gün geliştirmeye çalışmaları, eğitim ve kültür düzeyi yüksek, vizyonu geniş ve teknolojik gelişmeleri yakından takip eden bir öğretimsel lider düzeyine erişmeleri sağlanmalıdır (Kurt, 2013: 61).

2.8.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler

Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütlerin verimliliği örgütteki kişilerin çalışma performanslarına bağlıdır. Vakitlerinin çoğunu kurumda geçiren öğretmenlerin, motivasyonları ise performansları üzerinde oldukça etkilidir. Psiko-sosyal açıdan birbirinden farklılaşan bu öğretmenlerin; çeşitli ihtiyaçları ve özellikleri vardır. Dolayısıyla yöneticilerin değerlendirmesi gereken, çeşitli faktörler ve özendirme araçları bulunmaktadır (Balcı, 1988: 14).

Etkili bir okul yaratabilmek için mücadele eden öğretimsel lider yani okul yöneticisi; öncelikle öğretmenleri örgüt amaçlarına yönlendirmeli yani onları güdüleyebilmelidir. Bunu başarabilmek için ise öğretmenleri motive edebilecek faktörlerin farkında olmalıdır.

Öğretmenlerin gereksinimleri birbirinden farklı olsa da araştırmalar sonucunda, okulda motivasyon ve iş doyumunda etkili olan bazı ortak faktörler tespit edilmiştir (Ataklı, 1996: 23):

1. İyi ve adil bir ücret
2. İyi çalışma koşulları
3. Gelişme ve yükselme olanağı
4. Başarının takdir edilmesi
5. İş garantisi
6. Kişisel sorunların anlayışla karşılanması
7. İşin anlamlı olması

Ücret Artışı (Para): İşgörenlerin herhangi bir işte çalışmalarının ilk nedeni aldıkları ücret olduğu için yöneticiler, işgörenlerinin çalışma isteğini artırmak için ekonomik özendirme araçları kullanmalıdırlar.

Her işgören gibi öğretmenler de verdikleri emeğin karşılığında tatmin edici bir ücret almak isterler. Böyle bir ücret öğretmenleri motive edecek ve işe olan bağlılıklarını arttıracaktır.

Öğretmenlerin kendisiyle aynı statüde olan meslektaşlarının da aynı ücreti aldığını görmesi, motivasyon düzeyini düşüren adaletsizlik duygusunu da ortadan kaldıracaktır. Öğretmenin, aldığı ücret karşısında rahatsızlık duyması kendisini kötü hissetmesine ve iş veriminin düşmesine sebep olacaktır (Fındıkçı, 1999: 73).

Ülkemizde öğretmenlere gösterdikleri çaba sonucunda verilen ücret okul yöneticileri tarafından belirlenmediği için okul yöneticilerinin bu noktada yapabileceği herhangi bir şey yoktur. Onlara düşen ek ders dağılımı yaparken adil bir yol izlemektedir.

İyi Çalışma Koşulları: Vakitlerinin çoğunu okulda geçiren öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını tatmin edecek bir ortamın yaratılması oldukça önemlidir. İyi çalışma koşulları; sınıfın ısı, ışık, havalandırma, ses, gürültü vb. açılardan uygun olması, anlatacakları derslerle ilgili araç ve gereçlerin sınıfta hazır bulunması ile ilgilidir. Ayrıca öğretmenlere ders aralarında dinlenebilecekleri rahat ortamlar sunmak ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan çalışma odaları hazırlamak, kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır.

Bunların dışında sosyal açıdan iyi çalışma koşulları da söz konusudur. Bu çalışma koşulları kurumda çalışanların yönetici ve meslektaşlarıyla kurdukları iş ilişkileri, iletişim, çalışanlara yönelik sosyal etkinlikler, kurumun kültürü ve değerleri ile ilgilidir (Fındıkçı, 1999: 70).

Çalışma ortamı, işgörenlerin kendilerini rahat ve huzurlu hissetmelerini sağlayabilir. Eğer çalışılan ortam tatmin edici düzeyde değilse bu öğretmeni huzursuz edip motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Gelişme ve Yükselme Olanığı: Nesnel kurallara dayanan bir yükselme sistemi; öğretmenleri verimli çalışmaya, kendilerini bilgi ve beceri bakımından geliştirmek için mücadele etmeye yönelten etkili bir teşvik unsurudur (Tortop, 1994: 121).

Öğretmenlere sunulacak yükselme ve gelişme olanakları onları daha fazla motive edecek, kendilerini gerçekleştirmek için emek harcayacaklardır. Çünkü günümüzde

örgütte ilerleme olanaklarının iyi olması, ücret faktöründen daha fazla tercih edilir olmuştur (Küçüksayraç, 2013: 28).

Öğretimsel liderler, öğretmenlerinin gelişmelerine imkân sağlayacak seminerler düzenlemeli ve öğretmenlerini kendilerini geliştirmeleri noktasında yüreklendirmeli ve kariyer basamağı sisteminde bir üst kariyere ulaşmaları için desteklemelidirler.

Başarının Takdir Edilmesi: Örgütlerde çalışan her işgörenin dikkatli bir biçimde gözlemlenmesi, teşvik edilmesi ve örgüt hedeflerine katkılarından dolayı takdir edilmesi gerekmektedir.

Her işgören gibi öğretmenler de verdikleri emeğin karşılığında takdir edilmek, tanınmak, değer görmek isterler. Sessiz bir şekilde çaba harcamak yerine, yaptıklarının herkese duyurulmasını beklerler. Başarılı olmalarına rağmen öğretmenlerin takdir edilmemeleri onların motivasyonlarını düşürecek, kendilerini değersiz hissettirecek ve belki de onları eskisi gibi çaba sarf etmekten alıkoacaktır.

Okul yöneticileri abartılı olmamak koşuluyla öğretmenlerinin çalışmalarını izlemeli ve başarılı olanlara övgüde bulunmalıdır. Yöneticilerin bu tarz davranışları öğretmenleri yüceltecek ve davranışın devamlılığını sağlayacaktır (Çiçek, 2002: 72).

İş Garantisi: İş güvencesi, çalışanın işe tatminini etkileyen temel faktörlerden birisidir. Öğretmenlerin işini kaybetme korkusu onların motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Mesleğinde kalıcı olmayacağını düşünen öğretmenin, kurum amaçlarını gerçekleştirmek için fedakârlık yapması oldukça güçtür.

Öğretmenlerinin iş garantisi ise devlet tarafından karşılanmakta ve iş garantisi noktasında okul yöneticilerinin herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Eğitim sistemimizde öğretmen açığını kapatmak için çalıştırılan ücretli öğretmen gibi öğretmenlik uygulamaları mevcuttur. Bu uygulamaların olumlu getirileri olsa da bu şekilde çalıştırılan öğretmenlerin, görevlerini sürdürürken motivasyon düzeylerinin yüksek olmayabileceği de bir gerçektir.

Kişisel sorunların anlayışla karşılanması: Her insan gibi öğretmenlerin de okul içinde veya dışında kendilerine özgü problemleri vardır. Problemlerini paylaşamayan ve çözemeyen öğretmenlerin, motive olmalarını beklemek zordur.

Okul yöneticilerinin güvene dayalı bir iletişim ortamı yaratmaları oldukça önemlidir. Çünkü bu tarz ortamlarda öğretmenler sıkıntılarını rahatça paylaşabileceklerdir.

Öğretimsel lider olan yönetici; öğretmenlerinin sıkıntılarını dinlemeli, çözüm noktasında öğretmene yardımcı olmalı, öğretmenlerine anlayış göstermelidir. Sıkıntılarının dinlendiğini gören öğretmenler, kendilerine yardım edildiğini görecektir ve değerli olduklarını hissedeceklerdir. Bu da motivasyon düzeyinin artmasına katkı sağlayacaktır.

İşin anlamlı olması: İşin anlamlı olması, işten duyulan doyumda önemli etkenlerden birisidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerini monotonluktan kurtarmaya çalışmalıdır. Öğretmenlerine, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak yeni görevler vermelidir. Bu işler öğretmenlerin yapabileceği düzeyde olmalıdır. Çünkü başarısızlık hissi, öğretmenlerin motivasyonunu düşürecek ve öğretmenleri umutsuzluğa sürükleyecektir (Ergen, 2009: 64).

Okul yöneticisinin, bunları ve burada belirtilmeyen diğer hususları yerine getirmek için çabalaması gerekmektedir. Bunları yapabildiği ölçüde, çalışanlarını motive edebilecek ve öğretimsel lider olarak örnek bir okul yöneticisi olacaktır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmada iki önemli kavram öne çıkmaktadır. Bunlar öğretimsel liderlik ve motivasyon olarak ele alınabilir. Bu nedenle, bu çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünün bu iki alan için ayrı alt başlıklar altında sınıflandırılması daha uygun görülmüştür.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurt içinde öğretimsel liderlik ve motivasyon konularında yapılan çalışmalar iki alt başlık altında sunulmuştur.

2.9.1.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Türkiye’de öğretimsel liderlik alanındaki ilk çalışmalardan biri Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılan ‘Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri’ çalışmasıdır. Bu araştırmada okul müdürlerinin gösterdikleri ve göstermesi gereken yeterlikler üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ve bakanlık müfettişleri, ilkokul müdürleri ile öğretmenlerden oluşan 2688 kişiye uygulanan bu ölçek sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların hepsine göre okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi, okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi, iş gören geliştirmesi alanlarında okul yöneticilerinin düşük derecede yeterlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Ensari (1993) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada öğretmenler tarafından, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının nasıl değerlendirildiği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirmesinde okul yöneticilerinin cinsiyetleri, branşları, bitirdikleri son eğitim kurumu ve kaç okul yöneticisiyle çalıştıkları kriterlerinde yüksek beklentiler, kaynaklar ve güçlük-dinamizm boyutlarında farklılıklar olduğu orta çıkmıştır.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul ilindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi derecede yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan 299 kişiye uygulanan ölçek sonucunda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürleri; öğretimsel liderlik görevlerinden olan öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, okulun amaçlarını geliştirme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri görüşündelerdir.

Öğretmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerinden; amaç geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, varlığını hissettirme, akademik standartları geliştirme, öğretim zamanını koruma gibi görevlerini genelde yerine getirirken; öğrenci başarısını izleme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini müdürlerin algıladıkları düzeyden daha düşük düzeyde yerine getirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Çalışmada yöneticilerin kendi algılarına göre gösterdiklerini düşündükleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerce ifade edilen öğretimsel liderlik yeterliğinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıoğen (1998)'in 444 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarında ise okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu alan angarya işlerden kurtulması gerektiği, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ortamı hazırlayarak onlara yardım eden birer öğretimsel lider olmalarının beklendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri ve bunları yerine getirirken hangi felsefi yaklaşımdan etkilendikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından; öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenme ve öğretmeye elverişli bir okul ortamı hazırlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul iklimi geliştirmek için çalışma, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman yerine getirdikleri belirtilmiştir.

Derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretimsel liderlik konusunda geri bildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözlemlenme, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama rollerini ise daha düşük düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Aksoy (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdikleri öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin; okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamaları üst düzeyde gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışı olarak ortaya çıkmıştır.

Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumundan yararlanma davranışı ise en alt düzeyde gerçekleştirilen öğretimsel liderlik rolü olarak ifade edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerine katılan yöneticilerle, bu eğitimlere katılmayanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

2.9.1.2. Motivasyon ile İlgili Çalışmalar

Sabancı (1994) “Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doymu Bakımından Nasıl Etkilemektedir?” adlı çalışmasında eğitim sisteminin başarısı ve verimliliği açısından, sağlıklı iletişim ve ilişkilerinin ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koyup, bunun çalışanlarda iş doymu ve motivasyon bakımından ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre ise çift yönlü iletişimi kullanan yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonu ve iş doymu üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (1999) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doym Düzeyleri” adlı çalışmada resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik tarzı boyutunda “kısmen” doymulu oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu noktada erkek öğretmenler okul müdürlerini daha güdüleyici bulmaktadırlar.

Sosyo-ekonomik durum açısından bakıldığında ise alt düzey okullarda görev yapan öğretmenler, orta ve üst düzey okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme düzeyini daha olumlu karşılamaktadırlar. Kademe açısından ikinci kademe öğretmenleri, birinci kademe öğretmenlerine oranla okul müdürlerinin daha fazla motive etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin motive edici davranış gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenler arasında önemli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2002) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, okullarındaki sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel, maddi güdüleme yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin belirlenen düzeydeki görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için ne tür güdüleme tekniklerini kullanmaları gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenleri işe güdülemek için okul yöneticileri tarafından en fazla tercih edilen davranışın, yapılması gerekenlerin çalışanlara mantıklı bir şekilde açıklanması olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışanlarla dostluk kurma ve yönetici olarak işin yapılmasında direktme yollarının ise yöneticiler tarafından oldukça sık kullanıldığı tespit

edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin görüşlerine başvurarak ortak kararlara ulaşma ve bu sayede işe güdüleme yöntemini “ara sıra” tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Yöneticilerin, öğretmenleri motive etmek için en az tercih ettikleri yolun ise yasal yollara başvuracaklarını söyleyerek öğretmenleri işe güdüleme olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergen (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa ili Örneği)” konulu çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mesleki deneyimleri ve buldukları okuldaki görev süreleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, 36-45 yaş arasında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenirken; 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bakımından belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bektaş (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu” adlı çalışmada öğretmenlerin motivasyonun cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda yönetici ve bireysel ihtiyaç boyutunda anlamlı farklılık görülürken; kıdeme göre yapılan karşılaştırmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları arasında ise olumlu yönde, “orta düzey”, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rowley (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada daha kaliteli bir eğitim için öğretmen motivasyonuna etki eden değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticinin örgüt amaçlarını gerçekleştirme noktasında sergilediği liderlik tarzı, ekonomik ödüller, takdir etme, öğrenme iklimi ve kültürü, çalışanların tecrübesi, kişisel özerklik ve örgüt kültürü öğretmenin motivasyonu artırıcı değişkenler olarak tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını ve etkili okul yönetimini inceleyen Quigney (2000) “Eğitim Reformu Çağında Etkili Okul Yönetimi” konulu araştırmasında okul yöneticilerinin destekleyici, motive edici, adaletli, arkadaş canlısı ve düzenli olmalarının

önemini dile getirmiştir. Bu davranışların okul yöneticisini lider konumuna getirebileceğini ifade etmiştir.

Glickman (2002), “Öğrenme İçin Liderlik” adlı çalışmasında öğretimsel bir liderin sergilemesi gereken davranışları; dinleme, cesaretlendirme, açıklık getirme, etkin dinleme, konuşma, problemlere çözüm getirme, görüşme, yönlendirme, hedefler koyma ve pekiştirme olarak gruplandırmıştır.

Robinson (2010) çalışmasında öğretimsel liderlik için gereken özellik ve yetenekleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısına etkisinin kesin olduğu belirtilmiştir. Etkili öğretimsel liderlik için liderin yönetsel süreçlerle öğrenme sonuçlarını ilişkilendirmesi, sorun çözebilme becerisinin olması, kişilerle iletişim kurarak güvenli bir ortam yaratması gerekli görülmüştür.

Goff, Mawrogordato ve Goldring (2012) “Instructional Leadership in Charter Schools: Is There an Organizational Effect or Are Leadership Practices the Result of Faculty Characteristics and Preferences?” (Charter Okullarında Öğretimsel Liderlik: Örgütsel Bir Etki Var mı Yoksa Liderlik Uygulamaları Çalışanların Karakterlerinin ve Tercihlerinin Bir Sonucu mu?) başlıklı makalelerinde devlet okullarıyla charter okullarındaki liderlik uygulamalarındaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmen özellikleri ve tercihleriyle, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiş, aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre beklenilenin aksine öğretmen özellikleri ve tercihleri, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarını biçimlendirmemektedir.

Krug (1992); Öğretimsel Liderlik, Okul Öğretimi İklimi ve Öğrencilerin Öğrenme Çıktıları adlı çalışmasında okul yöneticilerinin kendilerine dair öğretimsel liderlik algıları ile öğretmenlerin bu konuda yöneticilerine dair algılarını karşılaştırmıştır. 72 müdür ve 1523 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Anadolu Liselerinde görevli okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonlarının belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Diğer yandan okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi, başka bir ifadeyle öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin motivasyonlarının birlikte değişip değişmediğini, birlikte bir değişim varsa bunun ne şekilde olduğunu belirlemeye çalışırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk vd, 2008: 15). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2007: 77).

Bağlantıları inceleyen araştırma genellikle ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd, 2008: 20). Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır.

İlişkisel çözümleme iki şekilde yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki taramalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2007: 81,82).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2014-2015 eğitim-öğretim yılı istatistiki verilerine göre Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçeleri sınırları içinde 25 Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda toplam 1455 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçeleri içerisinde bulunan ve basit yansız örnekleme yöntemine göre seçilmiş 11 adet Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırmada ana kütleyle temsil edecek örneklem sayısı aşağıdaki formülle hesaplanmıştır (Bal, 2012;116).

$$n = \frac{Z^2 \pi (1 - \pi) N}{Z^2 \pi (1 - \pi) + (p - \pi)^2 (N - 1)}$$

Bu formüle göre örneklem büyüklüğü 305 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonrasında geçersiz ölçeklerin olacağı göz önünde bulundurularak hesaplanan örneklem miktarından %10 daha fazla 305+30=335 ölçek kullanılması planlanmıştır. Örnekleme yer alan okulların isimleri, öğretmen sayıları ve her okul için değerlendirmeye alınan ölçek sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Yer Alan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı

<i>Okul adı</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>Örneklem</i>
1-Malatya Anadolu Lisesi	42	25
2-Fatih Anadolu Lisesi	80	45
3-Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi	40	28
4-Cumhuriyet Anadolu Lisesi	51	29
5-Turgut Özal Anadolu Lisesi	39	32
6-Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	45	33
7-Battalgazi Anadolu Lisesi	16	9
8-Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi	32	26
9-Beydağı Abdülkadir Eriş Anadolu Lisesi	47	39
10-Dilek Anadolu Lisesi	16	10
11-Kerne Anadolu Lisesi	43	29
Toplam	451	305

Araştırmaya katılan 305 öğretmenden 202'si (%66,3) erkek, 103'ü ise (%33,7) kadındır. Araştırmaya katılan 305 öğretmenden 79'u (%25,90) 1-10 yıl arası, 134'ü (%43,94) 11-20 yıl arası, 92'si (%30,16) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Örneklemeye dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem yılına göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 3'de sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Değişken Türü	F	%
Cinsiyet	Kadın	103	33,7
	Erkek	202	66,3
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı	50	16,40
	Matematik	47	15,40
	Tarih	18	5,90
	Coğrafya	15	4,90
	Fizik	19	6,20
	Kimya	19	6,20
	Biyoloji	22	7,20
	Beden Eğitimi	19	6,20
	Görsel Sanatlar	8	2,62
	Müzik	8	2,62
	Felsefe	11	3,60
	İngilizce	34	11,14
	Almanca	8	2,62
	Rehberlik	13	4,26
	Bilişim Teknolojileri	4	1,31
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	3,27
	Kıdem	1-10	79
11-20		134	43,94
21 ve üstü yıl		92	30,16

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kendilerinin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılacak ölçme

aracına karar verirken, ilgili alanyazında geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme alınan öğretmenlere iki adet ölçme aracı uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci ölçek bölümünde örnekleme alınan kişilerin kişisel bilgilere yönelik sorular içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde, Şişman (2004) tarafından geliştirilen, okul müdürlerinin “Öğretim Liderliği Davranışları” adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu” adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Şişman (2004) tarafından ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemeye yönelik geliştirilen bu ölçek 50 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru “hiçbir zaman-her zaman” (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

Ölçekte okul yöneticilerinin görev alanları içinde olduğu varsayılan bazı davranışlar sıralanmıştır. Boyutlarda yer alan madde sayısı; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı (10), Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (10), Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (10), Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (10), Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma (10) olmak üzere 50 maddeden oluşmaktadır.

Şişman’ın yaptığı araştırmada anketin iç tutarlılığı Cronbach Alpa ile yoklanmış ve bulunan değer .92 olmuştur. Araştırmada kullanılan okul yöneticilerinin “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” Yılmaz (2010) tarafından da uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Aynı ölçek Sayın (2010) tarafından Çanakkale İli, Biga İlçesi merkez ve köylerinde bulunan 33 adet ilköğretim okulunda görevli 225 sınıf öğretmeni ve 182 branş öğretmeni olmak üzere toplam 407 öğretmen, 27 okul müdürü ve 25 müdür yardımcısına uygulanmış ve Alpha değeri .98 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği: Yıldırım (2006) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri motive eden unsurların ve iş tatmin düzeylerinin

belirlenmesi için geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu” ölçeği 30 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Yıldırım’ın yaptığı araştırmada anketin iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer .945 olmuştur. Araştırmada kullanılan ölçek Kurt (2013) tarafından da ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve yöneticilerin öğretim liderliği davranış düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlik Çalışması

Veri toplama aracı, her birinde 5’li likert türü ifadenin yer aldığı, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik iki ölçekten oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışması için Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan Anadolu Liselerinde görevli öğretmenlerden 140 kişiye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin, SPSS programı kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Güvenirlik Katsayısı (α)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	M1	,706	,903
	M2	,734	
	M3	,661	
	M4	,664	
	M5	,662	
	M6	,552	
	M7	,696	
	M8	,624	
	M9	,736	
	M10	,573	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	M11	,638	,865
	M12	,645	
	M13	,547	
	M14	,512	
	M15	,540	
	M16	,632	
	M17	,659	

	M18	,443	
	M19	,644	
	M20	,552	
	M21	,657	
	M22	,743	
	M23	,748	
	M24	,620	
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	M25	,612	,903
	M26	,666	
	M27	,520	
	M28	,681	
	M29	,734	
	M30	,603	
	M31	,618	
	M32	,666	
	M33	,719	
	M34	,730	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	M35	,705	,916
	M36	,670	
	M37	,658	
	M38	,724	
	M39	,762	
	M40	,634	
	M41	,786	
	M42	,763	
	M43	,580	
	M44	,747	
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	M45	,649	,929
	M46	,700	
	M47	,796	
	M48	,698	
	M49	,775	
	M50	,755	
Güvenirlilik katsayısı (α)			
Tüm ölçek (α): ,969			

Tablo 4'deki veriler ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutuna ait güvenirlilik katsayısı (α) 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu boyutundaki ifadelerin toplam korelasyon katsayısı 0.55 ile 0.73 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu ($\alpha = 0,903$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutu ($\alpha = 0,916$), Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutu ($\alpha = 0,929$) ile ölçeğin tamamının ($\alpha = 0,969$) “yüksek derecede güvenilir” Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunun ($\alpha = 0,865$) “oldukça güvenilir” olduğu görülmektedir (Can, 2014: 369).

Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları açısından incelendiğinde ise korelasyon katsayılarının kabul edilir değerin ($r=0,30$) üzerinde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2005: 17). İncelemeler sonucunda hiçbir ifadenin madde toplam korelasyon katsayısı 0.30'un altında çıkmadığından boyutlardaki herhangi bir madde atılmamıştır.

Ölçeği geliştiren Şişman (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde ölçeğe yönelik Cronbach Alpha değeri 0.92 bulunmuştur. Ölçek için bulunan Alpha değerleri ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan ölçeğin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Motivasyonu" adlı ölçeğin ön uygulama sonucu yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo-5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Güvenirlik Katsayısı (α)
Ekonomik Faktörler	M1	,401	,605
	M4	,326	
	M18	,381	
	M21	,454	
Psikososyal Faktörler	M5	,608	,852
	M10	,533	
	M11	,483	
	M12	,515	
	M13	,639	
	M16	,440	
	M19	,541	
	M25	,704	
	M28	,457	
	M29	,565	
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	M30	,508	,906
	M2	,607	
	M3	,457	
	M6	,720	
	M7	,701	
	M8	,715	
	M9	,626	
	M14	,722	
M15	,655		
	M17	,357	
	M20	,470	

M22	,600
M23	,756
M24	,629
M26	,594
M27	,382
Güvenirlilik katsayısı (α)	
Tüm ölçek (α): ,943	

Tablo 5 ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde Ekonomik Faktörler boyutu ($\alpha=,605$) ile Psikososyal Faktörler boyutu ($\alpha=,852$) oldukça güvenilir, Örgütsel ve Yönetmel Faktörler boyutu ($\alpha=,906$) ile ölçeğin tamamı ($\alpha=,943$) ise yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür (Can, 2014: 369). Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları açısından incelendiğinde ise her boyuttaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının kabul edilird değer ($r=0,30$) üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler EK-1’de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait uygulamalar 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek ölçekler uygulanmıştır. Belirlenen okullara evren örneklem oranı göz önünde bulundurularak ölçekler dağıtılmış ve bir gün sonra geri toplanmıştır.

Okullara dağıtılan 451 ölçekten 332 adet ölçek geri dönmüş ve 305 tanesi geçerli sayılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için araştırmacılardan alınan izinler EK-2 de verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı örneklem grubu belirlendikten sonra Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış EK-3’de sunulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Anadolu Liselerinde görevli okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin inceleneceği araştırma verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada uygulanan öğretim liderliği davranışları ölçeği 5, motivasyon ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretim liderliği davranışları ölçeğinde yer alan ifadelerin referans aralıkları 1-1,79 arası “hiçbir zaman”; 1,80-2,59 arası “çok seyrek”; 2,60-3,39

arası “ara sıra”; 3,40-4,19 arası “çoğu zaman” ve 4,20-5,00 arası ise “her zaman şeklinde”; motivasyon ölçeği referans aralıkları 1-1,79 arası “hiç”; 1,80-2,59 arası “az”; 2,60-3,39 arası “orta”; 3,40-4,19 arası “fazla” ve 4,20-5,00 arası “tamamen” şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin analizinde aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır:

1. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin demografik verilerinin frekans ve yüzde değerleri betimsel istatistikler kullanılarak tablolandırılmıştır.
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyini belirlemek için ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalamasına bakılmıştır.
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle bulunmuştur.
4. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği ile motivasyon ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması “Basit Doğrusal Korelasyon” analiziyle bulunmuştur.
5. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği ile motivasyon ölçeği puanlarının branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre karşılaştırılması “MANOVA” analiziyle belirlenmiştir.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS 21.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amacına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Anadolu Lisesi öğretmenlerinden ölçek aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bulguların sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaçları esas alınarak yapılmıştır. Buna göre ilk olarak, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. İkinci olarak, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Üçüncü olarak öğretmenlerin algılarına göre öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenen demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Bu kısımda; motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetimsel faktörlere dair betimsel analizler yer almaktadır.

Tablo 6. Alt Boyutlarına Göre Motivasyon Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Motivasyon Ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Ekonomik Faktörler	305	2,75	0,85	0,04
Psikososyal Faktörler	305	3,12	0,78	0,04
Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler	305	2,99	0,77	0,04

Tablo 6’da görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin motivasyon ölçeği ekonomik faktörler alt boyutu ortalaması $\bar{X} = 2,7$; örgütsel-yönetmel faktörler ortalaması 2,99 ve psikososyal faktörler ortalaması 3,12 ile “orta” düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bütün faktörler için beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve tatmin olmadıkları söylenebilir.

Yapılan analizlerin sonucuna göre motivasyon öncelikleri karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin motivasyon seviyesini düşüren nedenlerin başında ekonomik faktörlerin geldiği görülmektedir. Bunları sırasıyla örgütsel-yönetmel faktörler ve psikososyal faktörler izlemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin en fazla Psikososyal Faktörler yönünden tatmin oldukları ifade edilebilir. Bunu Örgütsel ve Yönetmel Faktörler izlemektedir. Öğretmenler, kurumlarında Ekonomik Faktörleri ise beklentilerinin en az karşılandığı alan olarak görmektedir.

Yıldırım (2006) araştırmasında, öğretmenlerin tatmin düzeylerine ilişkin ekonomik, psikososyal ve örgütsel-yönetmel faktörler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin en fazla Psiko-sosyal Faktörler yönünden tatmin olduğunu belirtmesi ise yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Motivasyon Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Motivasyon Ölçeği	305	3,01	0,75	0,04

Tablo 7 incelendiğinde Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 3,01 ortalama ile “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç Gergin (2006)’in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gergin, araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon

düzelelerini orta düzeyde tespit etmiştir. Şahin (1999) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel iş doyumunu kısmen seviyesinde belirlemiştir.

Öğretmenlerin almış olduğu ücretin yaptıkları işle karşılaştırıldığında düşük olmasının, kurumdaki sosyal aktivitelerin yetersiz görülmesinin, terfi ve yükselme olanaklarının beklentileri karşılamamasının, ödüllendirme sisteminin öğretmenleri tatmin etmemesinin motivasyon seviyesinin “orta” düzeyde kalmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında; Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarının, eğitim programını ve öğretim sürecini yönetme davranışlarının, öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme davranışlarının, öğretmenleri destekleme ve geliştirme davranışlarının ve düzenli öğretme-öğrenme iklimi oluşturma davranışlarının betimsel analizleri yer almaktadır.

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	ss	Sh_x
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	305	3,69	0,82	0,04

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre, Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarını “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3,69$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Gümüşeli (1996) tarafından İstanbul ilinde, 110 ilköğretim okulunda yapılan araştırmada da öğretmenler; okul yöneticilerinin okulun amaçlarını açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma gibi görevleri “çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçla ilgili olarak; Şişman (1997)’nin Eskişehir ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma görevini “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir.

Arın (2006)’nin Afyon, Bilecik ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda “ çoğu zaman” düzeyinde yaptıkları söylenmiştir.

Gürsun (2007)’un çalışmasında okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu “çoğu zaman” düzeyinde algılanmaktadır.

Serin (2011)’nin Konya ilinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin “okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Serin ve Buluç (2012)’un Konya ilinde yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Veriler, öğretim liderliği alt boyutlarına göre analiz edildiğinde ise okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{X} =3,91$) boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Amaç geliştirme ve paylaşma görevi; okul yöneticilerinin günün şartları ve toplumun ihtiyaçları, öğrenme ilkeleri, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gibi alanlarda yeterli olmasını, bu alanda yapılan çalışmalarını yakından takip etmesini, ulaştığı verileri amaç geliştirme ve yorumlamada kullanabilme becerisine sahip olmasını gerektirir.

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	305	3,70	0,77	0,04

Tablo 9’a göre, öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3,70$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından en çok eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunu ($\bar{X} = 3,70$) çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Bu sonuçla ilgili olarak; Kırılmaz (2005)’in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, yöneticilik alanında hem eğitim almış hem de almamış okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyundaki davranışları “çoğunlukla” düzeyinde yerine getirdikleri ifade edilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatay’ın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki rollerinden eğitim programını eş güdümlenme davranışını “çoğunlukla”; bu boyuttaki diğer davranışları ise “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Arın (2006)'nın Afyon, Bilecik ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi” boyutundaki algılamalarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Serin (2011)'in Konya ilinde yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\bar{X} = 3,71$) boyutunda “çoğunlukla” düzeyinde hareket ettiği belirlenmiştir.

4.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	305	3,31	0,80	0,04

Tablo 10'a göre, öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışlarını “ara sıra” ($\bar{X} = 3,31$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Gümüşeli (1996)'nin öğretmen algılarına göre İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini incelediği araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci başarısını izleme görevlerini “ara sıra” yaptıkları algılanmıştır.

Ünal ve Çelik'in Konya ilinde yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki rollerinden; öğrenci gelişimini izleme ($\bar{X} = 3,91$) ve öğretimi denetleme ($\bar{X} = 3,80$) davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Serin ve Buluç ise Konya’da ilindeki 17 ilköğretim okulunda yaptıkları araştırmada öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışlarına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,72$) “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çelik (2010)’in Konya il merkezini oluşturan üç merkez ilçede yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin öğretimi denetleme ($\bar{X} = 3,80$) ve öğrenci gelişimini izleme ($\bar{X} = 3,91$) davranışlarını sergileme düzeyleri “çoğu zaman” düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 10’da görüldüğü gibi Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin davranışları “ara sıra” düzeyindedir. Öğretmen algılarına göre özellikle okul yöneticileri özellikle sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptığı çalışmalara dayalı bir değerlendirme yapma rolünü daha az tekrarlamaktadırlar. Bu rolün daha az düzeyde tekrarlanmasının nedeni okul yöneticilerinin sınıf içindeki öğretimi değerlendirirken öğrencinin çalışmalarından çok öğretmenin yaptığı çalışmalarını değerlendirmeye katması olabilir.

Bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda en fazla yerine getirdikleri davranış okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri desteklemesi bulunmuştur. Ödüllendirilen davranışlar, başarıyı pekiştirip davranışın devamını sağlayacağından ve diğerleri için model olacağından bu rolün en üst düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Öğretimsel lider olan okul yöneticisi öğrenci başarısını artırmak için okulda iyi bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı ve öğrenmeyi engelleyen faktörleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisinin bu amacı gerçekleştirmesinin, öğrencilerin performanslarını sürekli inceleyerek değerlendirmesine bağlı olduğu düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyundaki görevleri, diğer boyutlardaki görevlere oranla daha az tekrarlamalarının bir çelişki olduğu kadar eksiklik de olduğu söylenebilir. Çünkü denetim daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamının gerçekleştirilmesini sağlayan sürecin bir parçasıdır. Böylesine önemli bir boyutun “her zaman” düzeyinde yerine getirilememesinin sebebi, okul yöneticilerinin değerlendirme işlemlerini sadece dönem sonunda öğretmenlerin verdikleri notlara bağlı

kalarak yapmaları olabilir. Sürece aktif olarak katılmayıp, gözlemlerde bulunmadan değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştiren okul yöneticileri bu durumun sorumluları gösterilebilir.

4.2.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	305	3,31	0,93	0,05

Tablo 11’e göre, öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını “ara sıra” ($\bar{X} = 3,31$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir ilinde, öğretmen algılarına okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ele alındığı araştırmada okul yöneticilerinin ortalama olarak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan davranışları “ara sıra”; diğer boyuttaki davranışları ise “çoğunlukla” yerine getirdikleri belirtilmiştir.

Özyurt (2007)’un okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini karşılaştırdığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları “ara sıra”; diğer boyuttaki davranışları ise “çoğu zaman” sergiledikleri bulunmuştur.

Serin (2011)’in Konya ilinde ilköğretim okulu yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanış düzeylerini ele aldığı çalışmada öğretimsel liderliğe dair veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin “ara sıra”

düzeyinde, en az öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{X} = 2,97$) boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11'e bakıldığında Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının ortalama değeri ($\bar{X} = 3,31$); öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu hariç diğer boyutlardan daha düşük değerdedir. Araştırmada elde edilen bulgular Özyurt (2007), Şişman (1997) ve Serin (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ($\bar{X} = 3,31$), diğer boyutlarla karşılaştırıldığında daha az önem verilmesi olumlu iklim yaratmada hizmet içi eğitimlerden çok fazla yararlanılmadığını gösterebilir. İş görenlerin kendilerini geliştirmelerinde, öğretmenlerin üst düzey performans göstermeleri için teşvik edilmelerinde okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen algılarına göre bu boyutta yer alan “öğretmenlere konferans vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” davranışının en az benimsenen davranış olarak işaretlenmesi, okul yöneticilerinin bu görevi daha üst düzeydeki makamlardan beklmelerine bağlanabilir.

Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin uzun ve kısa dönemli mesleki gelişimlerini desteklemek için kariyer planları yapmalıdırlar. Öğretmenleri yüreklendirmeli ve başarılarından dolayı onurlandırmalıdırlar. Okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışlara daha fazla önem vermesi, öğretmenlere kendilerini geliştirme olanakları tanınması, öğretmenlerin başarı duygusunu yaşamalarını desteklemesi, okul uygulamalarına katılmalarına izin vermesi, öğretmenlerin yüksek doyum sağlamasına yol açabilir. Yüksek doyum elde eden öğretmenin, daha fazla motive olacağı söylenebilir.

4.2.5. Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Boyutu	N	\overline{X}	ss	Sh_x
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	305	3,61	0,91	0,05

Tablo 12'ye göre, öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını ($\overline{X} = 3,61$) “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçla ilgili olarak; Kırılmaz (2005)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, yöneticilik eğitimi almış ve almamış okul yöneticilerinin olumlu öğrenme çevresi ve iklimi yaratma davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)'nın Hatay'ın İskenderun ilçesinde yaptığı çalışmada, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki davranışları “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz (2007)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, öğrenci algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki davranışları “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Kaya (2008)'nin İstanbul ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda “ara sıra” düzeyinde; düzenli öğretme-öğrenme iklimi geliştirme boyutu da dâhil diğer boyutlarda ise “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir.

Serin (2011)'in Konya ilinde ilköğretim okulu yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirdiği araştırmada yapılan bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunu ($\overline{X} = 3,83$) “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların genelinde okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını “çoğunlukla” veya

“ara sıra” düzeyinde gösterdikleri görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Düzenli öğrenme çevresi oluşturma kapsamında görevlerini “çoğunlukla” yerine getiren okul yöneticilerinin, okulun hammaddesi olan insana yatırım yaptıkları söylenebilir. Bu durum, okuldaki etkinliklerin amacına ulaşmasını sağlayacak olumlu bir iklimin yaratılabilmesi için okulda çalışanlar arasında iyi ilişkilerin kurulmasını gerektirmektedir.

4.2.6. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Genel Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	305	3,59	0,76	0,04

Tablo 13 incelendiğinde Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3,59$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta ele alınmıştır. Bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” yerine getirdikleri saptanmıştır.

Çalhan (1999)’ın öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ele aldığı çalışmada okul yöneticilerinin en az yerine getirdikleri görevler “okul yöneticisinin, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama anlayışları” olarak belirtilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)'nın Hatay'ın İskenderun ilçesinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirdiği araştırmada; öğretmenler, okul yöneticilerinin okulun amaçlarını geliştirme ve açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretim zamanını koruma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olarak ifade edilen sekiz görevi “çoğunlukla” düzeyinde yerine getirdiklerini söylemişlerdir. Buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrenci başarısını izleme olmak üzere üç görevi “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir.

Serin ve Buluç (2012)'un Konya ilinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3,64$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri şeklinde bir sonuca ulaşılabilir. Ancak, okul yöneticilerinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergilememeleridir.

Analizler sonucunda öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına bakıldığında davranışların gösterilme düzeyinde farklar olduğu görülmektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinden istenen tüm boyutlarda birbirine yakın düzeyde hareket etmeleridir. Bunun sağlanamama sebebi olarak; okul yöneticilerinin, bazı noktalarda gelişigüzel hareket ettikleri ve öğretimsel liderlik davranışlarını belli bir eğitime yönelik olarak sergilemedikleri şeklinde bir sonuca ulaşılabilir.

4.3. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki

Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile motivasyonları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretimsel Liderlik	Motivasyon Düzeyi
Öğretimsel Liderlik	1	0,582**
Motivasyon Düzeyi	0,582**	1

**p<.01

Tablo 14’te yer alan veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,582$, $p< 0,01$).

Buna göre öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları yükseldikçe, motivasyonlarının da olumlu yönde artacağı, aksi takdirde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemekten kaçınmaları halinde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de düşeceği sonucuna varılabilir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da okul yöneticilerinin davranış ve tutumları her şeyi etkileyebilmektedir (Özden, 1997: 40). Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılıp okula bağlılıklarının sağlanmasında lider yöneticiler kilit rol almaktadır. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için daha fazla çaba göstermesi, okuldaki yönetsel uygulamaları yürekten desteklemesi, öğretmenin motive olduğunu gösteren etmenler arasındadır (Celep, 2000: 138). Kuşkusuz ki öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğretim liderleri olarak benimsemeleri; onların motivasyonunda, yaptıkları işlerden tatmin olmalarında ve okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2004: 95).

Okullarda istenilen başarı seviyesinin sağlanmasında en temel yapı taşı olarak görülen öğretmenlerin; mesleklerini zorla değil, isteyerek ve severek yapmalarını sağlamada okul yöneticilerinin davranışları oldukça önemli görülmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyen okul yöneticilerinin; öğretmenleri destekleyerek ve motive ederek başarılı bireyler yetiştirme, akademik hedeflere ulaşma gibi belirlenen okul amaçlarını gerçekleştireceği söylenebilir.

Karslı (2006: 257) da gerçek bir öğretim liderini; öğretmenlerin okula duygusal anlamada bağlanmalarını sağlayabilen, alışılmış otorite kaynaklarını aşarak

öğretmenlerin çabalarını destekleyebilen, öğretmenlerde örgüte bağlanma noktasında coşku ve istek uyandırıp onları motive edebilen kişi olarak tanımlamaktadır.

Dolayısıyla elde edilen bulgular bu çalışmada olduğu gibi okul yöneticilerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak yönündedir.

4.4. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin cinsiyet, branş ve kıdeme göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

4.4.1. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği ölçeğinden aldıkları toplam puan ile motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucu Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretimsel Liderlik İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Grup		Öğretimsel Liderlik	Motivasyon Düzeyi
Kadın	Öğretimsel Liderlik	1	0,613
	Motivasyon Düzeyi	0,613	1
Erkek	Öğretimsel Liderlik	1	0,569
	Motivasyon Düzeyi	0,569	1

Tablo15'te verilen ilgileşim katsayılarını birbiriyle kıyaslanabilir hale getirmek için standartlaşmış değerlere (z değerlerine) dönüştürme işleminde Fisher formülü kullanılmıştır (Field, 2005: 191).

$$z_r = \frac{1}{2} \log_e \frac{1+r}{1-r}$$

Fisher formülü ile korelasyon katsayıları $z_{kadın}=0,71$, $z_{erkek}=0,64$ standart hale getirilir. Standartlaşmış korelasyon sayıları arasındaki fark aşağıdaki formülle hesaplanabilir (Can, 2014: 363).

$$z_{fark} = \frac{z_{kadın} - z_{erkek}}{\sqrt{\frac{1}{N_{kadın} - 3} + \frac{1}{N_{erkek} - 3}}}$$

Korelasyon katsayıları arasındaki fark $z_{fark}=1$ bulunmuştur. Hesaplanan fark değeri, anlamlılık sınırını gösteren kritik z değerinden küçük olduğu için ($1 < 1,96$) yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Güven aralıklarına karşılık gelen standart z değerlerine göre %95 güven aralığı için ($p=0,05$) bu değer anlamlı fark olmadığını göstermiştir (Şencan, 2005: 283).

Cinsiyet değişkeni açısından Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan korelasyon işlemi sonucunda kadın öğretmenler ($r=0,613$, $p<0,01$) ile erkek öğretmenler ($r=0,569$, $p<0,01$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumda cinsiyetin öğretimsel liderlik algısı ile motivasyon arası ilişkinin düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir.

4.4.2. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Branşa Göre İncelenmesi

Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır.

Test öncesi tek değişkenli normallik koşulu normallik testleri ve uç değerlerle, çok değişkenli normallik koşulu da Mahalanobis uzaklık değerlerinin hesaplanmasıyla kontrol edilmiş, verilerin her iki şekilde de normal dağıldığı görülmüştür. Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olmadığı ($p=0,517$, $p>0,05$), Levene Testi de

Öğretimsel Liderlik Ölçeği ($p=0,785$, $p>0,05$) ve Motivasyon Ölçeği ($p=0,804$, $p>0,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir.

Tablo 16. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Branşa Göre İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Türk Dili ve Edebiyatı	50	185,162	39,491	15-289	1,41	0,141
	Matematik	47	179,044	33,702			
	Tarih	18	186,905	36,022			
	Coğrafya	15	164,653	40,128			
	Fizik	19	163,963	43,005			
	Kimya	19	181,189	35,824			
	Biyoloji	22	171,140	30,226			
	Beden Eğitimi	19	168,531	37,898			
	Görsel Sanatlar	8	190,437	26,757			
	Müzik	8	182,950	33,186			
	Felsefe	11	188,909	42,062			
	İngilizce	34	185,023	43,110			
	Almanca	8	172,275	41,690			
	Bilişim Teknolojileri	4	215,250	26,462			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	163,870	43,567				
Rehberlik	13	199,646	41,635				
Motivasyon Ölçeği	Türk Dili ve Edebiyatı	50	92,744	24,744	15-289	0,681	0,803
	Matematik	47	88,934	24,381			
	Tarih	18	92,172	22,023			
	Coğrafya	15	86,840	24,646			
	Fizik	19	89,952	21,014			
	Kimya	19	89,752	20,670			
	Biyoloji	22	89,727	20,516			
	Beden Eğitimi	19	90,973	19,805			
	Görsel Sanatlar	8	94,125	22,655			
	Müzik	8	83,062	21,948			

Felsefe	11	88,727	28,110			
İngilizce	34	92,041	22,905			
Almanca	8	79,500	19,621			
Bilişim Teknolojileri	4	97,500	15,779			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	83,160	26,576			
Rehberlik	13	103,676	11,640			

Tablo 16’da Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin branşı açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü çok değişkenli varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda Öğretimsel Liderlik Ölçeği için ($p=0,785$, $p>0,05$) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 16 öğretimsel liderlik ölçeği puanları açısından incelendiğinde ($p=0,141$, $p>0,05$) branşlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde Tablo 16 motivasyon ölçeği puanları açısından incelendiğinde de ($p=0,803$, $p>0,05$) branşlar arasında anlamlı fark görülmemektedir.

Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi açısından öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. [$F_{(30-576)}=1,00$, $p>0,05$ Wilks’ Lambda=0,903, kısmi $\eta^2=0,05$]

4.4.3. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyinin öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Test öncesi tek değişkenli normallik koşulu normallik testleri ve uç değerlerle, çok değişkenli normallik koşulu da Mahalanobis uzaklık değerlerinin hesaplanmasıyla kontrol edilmiş, verilerin her iki şekilde de normal dağıldığı görülmüştür. Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olmadığı ($p=0,506$,

$p>0,05$), Levene Testi de Öğretimsel Liderlik Ölçeği ($p=0,121$, $p>0,05$) ve Motivasyon Ölçeği ($p=0,654$, $p>0,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir.

Tablo 17. Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	1-10 yıl arası	79	183,510	36,718	2-302	1,738	0,178
	11-20 yıl arası	134	181,957	41,559			
	21 yıl ve üstü	92	173,717	34,648			
Motivasyon Ölçeği	1-10 yıl arası	79	93,013	21,595	2-302	1,066	0,346
	11-20 yıl arası	134	90,880	24,017			
	21 yıl ve üstü	92	88,020	21,054			

Tablo 17 sadece öğretimsel liderlik ölçeği puanları açısından incelendiğinde ($p=0,178$, $p>0,05$) kıdem açısından anlamlı fark yoktur. Benzer şekilde Tablo 17 motivasyon ölçeği puanları açısından incelendiğinde de ($p=0,346$, $p>0,05$) kıdemler arasında anlamlı fark görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin; okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 17’de yer alan öğretimsel liderlik ölçeği kıdem değişkenine göre ele alındığında, 1-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 183,510$) okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin daha olumlu algılar içinde oldukları söylenebilir. 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 173,717$) görüşleri ise daha olumsuzdur.

Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi bakımından öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

[$F_{(4-602)}=0,979$, $p>0,05$ Wilks' Lambda= $0,987$, kısmi $\eta^2=0,006$] Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin algılarına dayalı değerlendirilen motivasyon ölçeği sonuçlarına göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 93,013$) motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler ise ($\bar{X} = 88,020$) motivasyon seviyesi en düşük olan değişken grubunu oluşturmaktadır.

Kaya (2002)'nin öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik-yöneticilik özelliklerini yerine getirme düzeylerini değerlendirdiği araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, farklı kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2007)'nin Tokat ilinde yöneticilerin davranış tarzlarının, kamu personelinin motivasyonu üzerine etkisini incelediği araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının hizmet süresine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre Anadolu Liselerindeki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, Anadolu Liseleri öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve Anadolu Liselerindeki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisini belirlemek için yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi nedir?”, şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ($\bar{X} = 3,01$) “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alpanık (2011) tarafından yapılan “resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ve motivasyon düzeyinin incelenmesi” konulu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeyi ortalaması ($\bar{X} = 3,26$) “orta” düzey olarak bulunmuştur.

Boyutlar tek tek incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre motivasyonlarını en fazla tatmin eden faktörler psikososyal faktörler ($\bar{X} = 3,12$) olmakla birlikte bunu sırasıyla örgütsel-yönetimsel faktörler ($\bar{X} = 2,99$) ve ekonomik faktörler ($\bar{X} = 2,75$) izlemektedir. Ancak bu öğretmenlerin tam olarak motive oldukları anlamına gelmemektedir.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği ekonomik faktörler alt boyutuna ilişkin ifadelerle “orta” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin işlerine ilişkin maddi boyutlardan ve uygulanan ödüllendirme sisteminden çok fazla memnun olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyi nedir?”, şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretim liderliği davranışları ölçeği alt boyutlarına ilişkin analizler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak en fazla sergiledikleri davranışların “eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme” alt boyunda olduğu söylenmiştir. Okul yöneticilerinin bu boyutu “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Öğretmen algılarına göre bu boyuta ilişkin okul yöneticilerinin çoğunlukla yerine getirdiği rol, derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlamalarıdır.

Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme boyutundan sonra okul yöneticilerinin en sık sergiledikleri davranışların, “okul amaçlarını belirleme ve paylaşma” alt boyutunda olduğu söylenmiştir. Okul yöneticilerinin bu davranışları genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür. Şişman’ın (2004) araştırması sonucunda elde edilen bulgulara göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan davranışların, öğretmen algıları doğrultusunda “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri ancak öğretmenlerin “orta düzeyde” motive oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha “yüksek düzeyde” motive olamamaları ekonomik faktörlerdeki ($\bar{X} = 2,75$) tatminsizliklerine bağlanabilir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Şişman (2004) ve Taş’ın (2000) yaptıkları araştırmalarda ise öğretmen algılarına göre bu boyuttaki rollerin çoğu zaman yerine

getirildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu boyutundaki bulguların literatürle tutarlılık göstermediği söylenebilir.

Anadolu Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını öğretmen algılarına göre “ara sıra” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyut okul yöneticileri tarafından en az gerçekleştirilen öğretim liderliği boyutlarından biri olarak görülmüştür. Elde edilen verilere göre öğretmenler, okul yöneticileri tarafından başarılarının takdir edilmesi, mesleki gelişimleri için fırsatlar sunulması, ortamlar hazırlanıp desteklenmesi gibi davranışları “ara sıra” düzeyinde görmektedirler.

Korkmaz (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlere okul yöneticileri tarafından kendilerini geliştirme olanakları tanındığında, okul uygulamalarında karar verme sürecine katılmalarına izin verildiğinde, öğretmenlerin yüksek doyum elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?”, olarak düzenlenmiştir. Bu alt problemle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergileme düzeyleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde söz konusu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir ($r=0,582$, $p< 0,01$). Buna göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile ilgili algıları yükseldikçe, motivasyonlarının da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Günümüzde başarılı okullarda çalışan yöneticilerin işlevleri de değişmiş ve gelişmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bütünüyle gerçekleştirilmesinde okul yöneticisi gerçek bir öğretimsel lider gibi davranmalıdır. Okullardaki uygulamaları desteklemeli, amaçlara yönelik kaynaklar

sağlamalı, yeniliğe açık olmalı ve öğretmenlerini yüreklendirmelidir. Okullardaki öğretmenlerin daha fazla motive edilmeleri ve bunun sonucu olarak daha içten çalışıp verimli olmaları eğitim sisteminin gelişmesi için oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında lider olan okul yöneticilerinin kilit rol oynadığı düşünülürse elde edilen sonuçların Celep (2000), Şişman (2004) ve Karlı'nın (2006) araştırmalarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Sözü edilen araştırmacılar da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla, öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi öğretmenlerin a) cinsiyeti, b) branşı, c) kıdemi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?”, şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Araştırma bulgularına göre Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları algıları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Yıldırım'ın çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon ortalamaları açısından “mesleği sevmeye” maddesi dışında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

b. Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları algıları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında branşları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

c. Öğretmenlerin kıdemlerine göre Anadolu Liselerindeki okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Ergen (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına bağlı olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri meslekte geçirilen süreye bağlı olarak değişmemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin bulgular ve sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- a. Araştırmaya katılan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini “orta” düzeyde algıladıkları bulgusundan hareketle; öğretmenlerin motivasyon düzeyi algılarını “tamamen” düzeyine çıkartacak uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamaların ne tür uygulamalar olacağının belirlenmesi için okul yöneticileri öğretmenlerini takip etmeli, onların ihtiyaçlarını belirlemeli ve gerekli eğitim çalışmalarını yapmalıdırlar.
- b. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon seviyesini en fazla düşüren alt boyutların sırasıyla ekonomik, örgütsel-yönetimsel ve psikososyal faktörler olduğu göz önüne alınarak, “orta” düzeyde olan bu üç alt boyutun düzeyinin artırılması gerektiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle en fazla ekonomik yönden tatminsizlik yaşadıklarını belirten öğretmenlerin zamanla kendilerini işlerinden ve çalışma ortamından soyutlayabilecekleri ve bunun bir sonucu olarak da eğitim-öğretim süreçlerine gönüllü katılım sağlayamayacakları gerçeği göz ardı edilmemelidir. Ancak öğretmenleri motive eden ve işine bağlayan sadece ekonomik amaçlar değildir. Bu bağlamda, otoriteler tarafından öğretmenlerin hak ettikleri ücreti almaları sağlanmalı, yetki ve sorumluluk alabilecekleri ortamlar yaratılmalı, sözlü ve yazılı olarak takdir edilmeli, öğretmenlerin akademik yönden geliştirilmesi için öğretmenleri motive edici araçlar yönetimde etkin ve sistemli bir şekilde kullanılmalıdır.
- c. Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları “çoğu zaman” düzeyinde bulunmuştur. Bu bulguya ilişkin alt boyutlar incelendiğinde okul yöneticilerinin en fazla sergiledikleri davranışların “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” olduğu; en az sergiledikleri davranışların ise “öğretim süreci

ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ile “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre algılanan “çoğu zaman” düzeyini “her zaman” düzeyine getirebilmek için okuldaki eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olan öğretmenlerin alınan kararlarda daha etkin rol alması sağlanmalıdır. Bunları mümkün kılacak olan okul yöneticileri hizmet içi eğitimler yoluyla birer öğretimsel lider olarak yetiştirilmelidir.

- d. Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri davranışlardan birisinin de “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu algının sebebinin; okul yöneticilerinin öğrenci başarısını, dönem sonu ya da sene sonu notlarıyla özdeşleştirmeleri olduğu söylenebilir. Bunların üstesinden gelebilmek için okul yöneticilerinin sadece sonuç değil süreç odaklı bir değerlendirme biçimini de benimsemeleri sağlanabilir. Ölçme ve değerlendirme konusunda verilecek olan hizmet içi eğitimler bu bakımdan okul yöneticilerine yardımcı olabilir.
- e. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergileme düzeyleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu yüzden okul yöneticilerinin başarılı bir güdüleme politikası uygulaması gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- a. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenler olması bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Buna benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde ve farklı illerde yapılabilir.
- b. Araştırma sonuçlarına göre Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri “orta” düzeyde bulunmuştur. Yapılacak olan çalışmalarla bu düzeye etki eden nedenler ayrıntılı olarak incelenebilir.
- c. Okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesinde öğretmen algılarının yanı sıra araştırma öğrenci, veli ve eğitim denetçilerinin katıldığı çalışma gruplarıyla da yürütülebilir.
- d. Okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmelerine yönelik ne tür eğitim hizmetleri verilebileceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalm A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 140-150.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, M.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, A. E. (Editör). (2002). *Örgütle kişisel gelişim*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221

- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002). Liderlik anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 16-22.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. (9.baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bal, H. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri-nicel araştırma yöntemi*. (1.baskı). Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Balcı, E. (1988). *Türk milli eğitim sisteminde ödül kavramı ve yılın öğretmeni ödülü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. (1.basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*. (4.basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2.baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Baysal, A.C ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.
- Bingöl, D. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. (2. Baskı). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1994). Başarılı okul yönetiminde liderlik. *Eğitim Dergisi*.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 23, 74-84.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durmaz, M. (2004). *Kişilerarası iletişim ve motivasyon*. (2. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Ensari, H. (1993). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ve ortamın öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(5), 47-51.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. (5. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (7.baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. (6.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ferik, F. (2001). İşletmelerdeki liderlik tarzlarının çalışanların iş tatminleri üzerindeki etkisi. *Bankacılık ve Finans Dergisi*. 4(19), 76.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistic using ibm spss statistics*. (Second edition). London: Sage Publication.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Thousand Oaks, California-USA: Corwin Press.
- Glickman, C.D. (2002). *Leadership for learning*. USA: ASCD Publication.
- Goff, P.T., Mavrogordato, M., & Goldring, E. (2012). Instructional leadership in charter schools: Is there an organizational effect or are leadership practices the result of faculty characteristics and preferences? *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 1-25.
- Gökçer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:29, 113-129.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Öğretim liderliği. *Verimlilik Dergisi*. Sayı:4.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yayınlanmış Araştırma, İstanbul.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu ve güdülenme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının, kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Tokat.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional management behavior of principals*. The Elementary School Journal. 86(2), 217–247.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal. *Leadership and Policy In Schools*. Web: <http://www.informaworld.com/smpp/title-content=t713734379> adresinden 14 Mart 2015’de alınmıştır.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların iş doyumunu üzerine bir inceleme*. Ankara: MPM Yayınları.
- İşcan, Ö.F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı- büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2005). *Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karlı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. (1.basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kaya, G. (2008). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ü.S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel davranış ve yönlendirilmesi*. (2.basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. (1.baskı). İstanbul: Kal-der Yayınları.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. (1.Baskı). İstanbul: Alfa Aktüel Basım Yayın.
- Kılınç, T. (1995). Liderlikte durumsallığın ötesi-tepkici yaklaşımlar. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(2), 33.
- Kırılmaz, E. (2005). *Yöneticilik eğitimi faktörüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği yeterliliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kocabaş, İ. Ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği: yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*. (1.basım). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği, yönetim, organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (7.basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(43), 401-422.
- Krug, S.E. (1992). Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcome. Web: [http:// www.eric.ed.gov.ED359668](http://www.eric.ed.gov.ED359668) adresinden 05 Eylül 2015’de alınmıştır.

- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuluş, K. (1996). *Pazarlama araştırmaları*. (5.baskı). İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını.
- Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Memişoğlu, S. (2001). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 87-97.
- Önen, L. ve Tüzün, M.B., (2005). *Motivasyon* (1.baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. (1.baskı). Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. (5.baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Ferudun, S. (2010). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği, Sosyal Bilimler Dergisi, yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-16.pdf Erişim Tarihi: 06/05/2015.
- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Pekel, H.N. (2001). *İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri, öğrenilebilir ve geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Polat, E. (1997). *İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Quigney, T.A. (2000). Effective school administration in an age of educational reform. *Mid-Western Educational Researcher*, 13 (4).

- Robinson, V.M.J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3).
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri motivasyon ve iş doyumunu bakımından nasıl etkilemektedir?*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. (3.Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saygınar, M.S. (2006). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Serin, M.K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, M.K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence, *School Leadership & Management, Formerly School Organisation*, 22(1), 73-91.
- Sözüeroğlu, M.A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M.Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (1997, 5-6 Haziran). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (1.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1998). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61-66.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (burdur, ısparta örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, Y ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University*. 24(6), 4007-4023.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(14).
- Tevrüz, S. (2002). *Güdülenme: örgütte kişisel gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tufan, A. (2013). *Okul merkezli yönetim*. (2.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Vehbi, Ç. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*. 3(4), 465-474.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmininin etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri (meslek lisesi uygulamaları ve bağcılar ilçesinde*

örnek çalışma). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yukl, A. G. (1989). *Leadership In Organization*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



EKLER

1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı
2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler
 - 2.1. Kişisel Bilgiler Formu
 - 2.2 Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği
 - 2.3. Motivasyon Ölçeği
3. Anket Kullanım İzinleri



EK.1 Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 15098673/44/1620816
Konu: Uygulama İzni

13/02/2015

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Başkanlığı)

İlgi: 30/01/2015 tarihli ve 50235129-25-208-563 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayça SUCU'nun uygulama izni ile ilgili onay örneği işinize gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

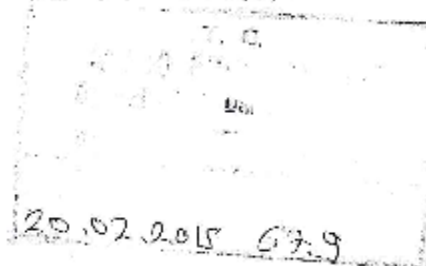
Murat DEMİR

Vali a.

İl Milli Eğitim Müdür V.

EK:

1-Onay Örneği (1 Adet 1 Sayfa)



T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GELEN EVRAK	
GENEL	GENELKURUL
YAPIL VE TEŞKİLAT	FEDERASYON
EMMALİ İŞLER	İÇİŞLERİ
SAĞLIK VE SPOR	EĞİTİM İŞLERİ
KÜLTÜR VE İZLEN	İNSAN KAYNAKLARI
STRATEJİ GELİŞTİRME	İNŞAAT İŞLERİ
DIŞ İLİŞKİLER	İNTERNET İŞLERİ
BİLGİ TEKNOLOJİLERİ	İDARE İŞLERİ
18 Şubat 2015	2015

Konul Daire: İl Millî Eğitim Müdürlüğü MALATYA
Elektronik Adı: Malatya.meb.gov.tr
E-posta: meslektekniker@ilme4@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Tel: (0 422) 333 300-110
Faks: (0 422) 3219005

EK.2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmen motivasyonu ile ilişkisini ölçmeye yöneliktir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretim liderliği ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmen motivasyonu ölçeği yer almaktadır.

Bu ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen, ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve toplu değerlendirilecektir. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayça SUCU
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
Branşınız :			
Kıdem Yılıınız :	<input type="checkbox"/> 1-10	<input type="checkbox"/> 11-20	<input type="checkbox"/> 21 ve üstü

BÖLÜM – II

Açıklama: Bu bölümde, okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürünüzün söz konusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama					
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme					
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme					
11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama					
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) seçimine aktif olarak katılma					
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme					
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme					
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama					

19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme					
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma					
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme					
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme					
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme					
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme					
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme					
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme					
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
38. Öğretmenlere konferans vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük etme					
42. Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekleme					
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirme					
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama					
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					

48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					



BÖLÜM – III

Bu bölümde çalışma hayatınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi belirtilen kriterleri göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Motivasyon Ölçeği	Hiç	Az	Orta	Fazla	Tamamen
1. Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.					
2. Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.					
3. Kurumdaki terfi ve yükseltme olanakları memnuniyet vericidir.					
4. Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.					
5. Kurumdaki üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.					
6. Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.					
7. Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.					
8. Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.					
9. Kurumdaki iletişim sistemi memnuniyet vericidir.					
10. Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.					
11. Kurumdaki yönetici – çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.					
12. Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.					
13. Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.					
14. Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.					
15. Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.					
16. Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.					
17. Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.					
18. Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.					
19. Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.					
20. Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir.					
21. Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.					
22. Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.					
23. Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.					
24. Kurumdaki kariyer yönetimi sistemi memnuniyet vericidir.					
25. Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.					
26. Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.					
27. Kurumdaki sınıfların تنها olması memnuniyet vericidir.					

28. Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.					
29. Kurumda meslektaşlarımla bilgi alış-verişi memnuniyet vericidir.					
30. Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.					



EK.3 Anket Kullanım İzinleri

The screenshot shows an Outlook.com web interface. The browser address bar displays 'https://dub126.mail.live.com/?id=cm:Q331r'. The Outlook.com header includes navigation options like 'Yeni', 'Sil', 'Arşivle', 'Şuraya taşı', and 'Kategoriler'. The left sidebar shows folders such as 'Klasörler', 'Gelen kutusu', 'Gereksiz', 'Taslaklar 71', 'Gönderilmiş', 'Silinmiş', and 'Yeni klasör'. The main content area shows an email with the subject 'RE: MOTİVASYON ÖLÇEĞİ İZİNİ' from '[Taslak] şafak YILDIRIM' dated 24.12.2014. The email body contains the following text:

Yazmaya devam edin | Sil

Sayın Ayça Sucu,

İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde 'Öğretmenlerin Motivasyonları ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi' konulu tez çalışmamda, 2006 yılında yapmış olduğum tezimde kullandığım 'İş Motivasyonu' adlı ölçeği kullanmanızda tarafımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Bilgilerinize arz ederim.

D.Şafak Yıldırım

From: [Redacted]
 To: [Redacted]
 Subject: MOTİVASYON ÖLÇEĞİ İZİNİ
 Date: Mon, 22 Dec 2014 17:52:09 +0200

Sayın Doğan Şafak Yıldırım,

İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde okuyorum. Şu an tez aşamasındayım ve 'Öğretmenlerin Motivasyonları ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi' konulu tez çalışmamda, sizin 2006 yılında yapmış olduğunuz tezinde kullandığınız 'İş Motivasyonu' adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Bundan dolayı izninizi rica ediyorum.

© 2015 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

The Windows taskbar at the bottom shows the time as 19:18 on 27.07.2015.

Outlook.com

Re: Öğretimsel Liderlik Anketi İzni

[Taslak] M. ŞİŞMAN [Redacted] Kişilere ekle 16.12.2014

Kime: ayça sucu

[Yazmaya devam edin](#) | [Sil](#)

Sayın Ayça Sucu,
 Öğretim liderliği ölçüğünü kullanabilir veya yararlanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

16 Aralık 2014 19:28 tarihinde ayça sucu [Redacted] yazdı:

Merhabalar hocam,

İnönü Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapıyorum ve şu an tez aşamasındayım. Çalışmamda Öğretimsel Liderlik Anketinizden yararlanmak istiyorum. İzinizi rica ediyorum.

İyi Çalışmalar...
 Ayça SUCU

© 2015 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

19:15
 27.07.2015