

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN EĞİTİMCİLERİN MOTİVASYON
VE PERFORMANSINA YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kezban ÖZÇAĞ

Lefkoşa

Haziran, 2018

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİ LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN EĞİTİMCİLERİN MOTİVASYON
VE PERFORMANSINA YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kezban ÖZÇAĞ

Danışman: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Lefkoşa

Haziran, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Kezban ÖZÇAĞ'ın "Eğitim Yöneticileri Liderlik Özelliklerinin Eğitimcilerin Motivasyon ve Performansına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" isimli tezi Haziran 2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

.....

Üye : Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

.....

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../2018

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Haziran, 2018

Kezban ÖZÇAĞ

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı, Yüksek Lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, Eğitim Yöneticileri liderlik özelliklerinin eğitimcilerin motivasyon ve performansına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem, amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve çalışmanın hedeflerinden bahsedilmiştir.

İkinci bölümde, Eğitim, liderlik, motivasyon, performans kavramlarının temel niteliklerinden detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde, çalışmanın gerçekleştirilmesinde kullanılan, araştırmanın yöntem ve modeli, veri toplama teknikleri ve analizi ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde, bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde, araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli bilgileri ve liderliği ile katkı koyan, bu zorlu süreçte tavsiyeleri ve fikirleri ile destek veren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince manevi desteklerini esirgemeyen, araştırma süreci boyunca her zaman yanımda olup beni destekleyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans hayatım boyunca bana bilimsel bakış açısını kazandıran, verdikleri bilgiler ile bu çalışmanın alt yapısını oluşturan tüm değerli hocalarıma ve yüksek lisans döneminde benimle birlikte bu yolda yürüyüp desteklerini esirgemeyen sınıf arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN EĞİTİMCİLERİN MOTİVASYON VE PERFORMANSINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZÇAĞ, Kezban

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve
Planlaması Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Haziran 2018, 102 sayfa

KKTC eğitim sistemi sürekli değişime uğramakta; dünyada gelişmeleri entegre etmeye ve eğitimde kalite ve verimliliği arttırmaya çalışmaktadır. Eğitim, formal bir sistem olarak ele alındığında tüm faaliyetlerin planlı ve programlı tarafı görülür. Pedagojik açıdan eğitim ele alındığında ise öğretmen etkililiği ve yeterliliğinin önemi ortaya çıkar. Eğitim kurumları örgüt olarak ele alındığında ise liderler (müdür/sorumlu öğretmen) ve örgütte çalışan (öğretmen) bireylerin olduğu görülür. KKTC eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ise sadece formal sistem ve pedagojik olarak ele alınmakta; örgütsel yapı ve bu yapının eğitime olan çıktıları dikkate alınmamaktadır. Alanyazında çeşitli araştırmalarda eğitim kurumlarında liderin örgüt çalışanlarının motivasyon ve performanslarına olan etkisi konulu araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsam içerisinde araştırmanın amacı okullardaki yöneticilerin öğretmenlerin motivasyon ve performanslarına olan etkisini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubu KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden belirlenmiş olup. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama formu kartopu örneklem ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında 18 adet öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (fenomoloji) çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmış olup, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenip analiz edilmiştir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere yapılan çalışmalar sonucunda okul yöneticilerinin olumlu yönlerdeki özellikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve performansları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yapıcı liderlik özelliklerini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik bağlılık, motivasyon ve performans düzeyleri de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, liderlik özellikleri, öğretmen, motivasyon, performans

ABSTRACT

INVESTIGATING TEACHERS OPINIONS ABOUT EDUCATION MANAGERS LEADERSHIP STYLES IMPACT ON TEACHERS MOTIVATIONS AND PERFORMANCE

ÖZÇAĞ, Kezban

**Master Degree Thesis, Field of Educational Management, Inspection and
Planning**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Behcet ÖZNACAR

June 2018, 102 page

Education system in TRNC constantly changing, integrating new developments and redounding quality and efficiency. Education, as a formal system, needs to be planned and programmed. In pedagogical perspective, importance of teacher efficacy and qualification rises. Meanwhile, if we consider education platforms as organizations, thus there are leaders (principals) and laborers (teachers). Despite of this context, educational reforms only includes formal system changes and pedagogic changes while organizational structure and outputs of this structure ignored. Findings in literature points that leaders' leadership styles have effects on laborers motivation and performance. In this context, aim of this study is determining the effect of principals' effect on teachers' motivation and performance.

Teachers, who is contracted from TRNC Ministry of Education, chosen as sasample of this study. Survey, which is developed by researcher, used in 2017-2018 education year as data collection tool. Data collected according to snow ball method.

Research designed according to phenomenology design, which is one of designs of qualitative approach. Data collected with semi-structured surveys and collected data analysed with content analysis method.

After analysing the collected data, relationship found between principals' leadership styles and teachers' motivation and performance. Constructive leadership features increases teachers' commitment, motivation and performance.

Keywords: Manager, Leadership Features, Teacher, Motivation, Performance

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.2 Problem Cümlesi	1
1.3 Araştırmanın Amacı	1
1.4 Araştırmanın Önemi	2
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6 Sayıtlılar	4

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1 Eğitim	5
2.1.1 İnformal Eğitim.....	5
2.1.2 Formal Eğitim	5
2.1.3 Eğitime İlişkin Temel Kavramlar	6
2.1.3.1 Kültürlenme.....	6
2.1.3.2 Öğrenme	6
2.1.3.3 Öğretme.....	6
2.1.3.4 Öğretim	6
2.2 Liderlik	7
2.2.1 Yönetici Liderlik Tarzları	9
2.2.1.2 Otoriter Liderlik Tarzı.....	10
2.2.1.3 İşbirlikli Yönetim Tarzı.....	10
2.2.1.4 Boyun Eğici Yönetim Tarzı	11

2.2.1.5 Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	11
2.2.2 Liderlik Kuramları	13
2.2.2.1 Evrensel Kuramlar	13
2.2.2.1.1 Özellik Kuramı.....	13
2.2.2.1.2 Psikodinamik Kuram.....	14
2.2.2.1.3 Yetenek Kuramları	14
2.2.2.1.4 Tarz Kuramları	14
2.2.2.1.5 X ve Y Teorileri	14
2.2.2.1.6 Sistem 4 Modeli	15
2.2.2.2 Durumsallık Kuramları	17
2.2.2.1.5.1 Tesadüf Kuramı	17
2.2.2.1.5.2 Yol-Amaç Kuramı	17
2.2.2.1.6 İlişkisel Kuramlar	18
2.2.2.1.7 Özgün Liderlik Kuramı	18
2.2.2.2 Davranışsal Kuram.....	18
2.2.2 Liderlik Yaklaşımları	18
2.2.2.1 Sinerjik Liderlik Teorisi	18
2.2.2.1.1 Tutum, İnanç ve Değerler	19
2.2.2.1.2 Liderlik Davranışı	19
2.2.2.1.3 Dış Güçler	19
2.2.2.1.4 Örgütsel Yapı	20
2.2.2.2 Lider-Üye Değişim Teorisi	21
2.2.2.3 Karşılıklı Etki Teorisi.....	21
2.2.2.4 Liderlik İkamesi	21
2.2.2.5 Dönüşümcü liderlik.....	22
2.2.2.6 Dağıtımçı Liderlik.....	23
2.3 Motivasyon	23
2.3.1 Motivasyon Teorileri	25
2.3.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	25
2.3.1.1.1 Fizyolojik İhtiyaçlar	26
2.3.1.1.2 Güvenlik İhtiyacı.....	26
2.3.1.1.3 Ait Olma ve Sevme İhtiyacı	26
2.3.1.1.4 Saygı İhtiyacı	26
2.3.1.1.5 Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	27
2.3.1.2 Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	28

2.3.1.3 Alderfer'in ERG Teorisi	29
2.3.1.4 McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi	30
2.3.1.4.1 Başarma İhtiyacı.....	30
2.3.1.4.2 Ait Olma İhtiyacı.....	30
2.3.1.4.3 Güç Elde Etme İhtiyacı	30
2.3.1.4.4 Uzmanlık İhtiyacı.....	31
2.3.1.5 Fromm'un İhtiyaçlar Teorisi	31
2.3.1.6 Özerklik Teorisi	31
2.3.1.7 Vroom'un Beklenti Teorisi	31
2.3.1.8 Porter ve Lawler'ın Beklenti Teorisi.....	32
2.3.1.9 Adams'ın Eşitlik (Hakkaniyet) Teorisi	32
2.3.1.9.1 Kişi	33
2.3.1.9.2 Diğer Kişi	33
2.3.1.9.3 Ödüller	33
2.3.1.9.4 Katkılar.....	33
2.3.1.10 Locke'un Amaç Teorisi.....	34
2.3.2 Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu.....	34
2.4 Performans.....	34
2.4.1 Çalışan Performansına Etki Eden Faktörler.....	35
2.4.2 Performans Yönetimi	36
2.5 Yönetici Liderlik Stillerinin Örgüt zerindeki Etkileri	37
2.5.1 Örgüt Kültürü.....	38
2.5.1.1 Örgüt Kültürünün Düzeyleri	41
2.5.1.1.1 Paylaşılan Normlar Olarak Kültür.....	42
2.5.1.1.2 Paylaşılan İnançlar ve Değerler Olarak Kültür	42
2.5.1.1.2.1 Z Teorisi	42
2.5.1.1.2.2 Örgüt Kültürünün Temel Özellikleri	43
2.5.2 Örgütsel Bağlılık.....	44
2.5.2.1 Duygusal Bağlılık	45
2.5.2.2 Devamlılık Bağlılığı.....	45
2.5.2.3 Normatif Bağlılık	46
2.5.3 Örgüt İklimi	46
2.5.3.1 Açıık Örgütün İklimi.....	47
2.5.3.2 Sağlıklı Örgüt İklimi	48
2.6 Yurtiçi ve Yurtdışıdaki Benzer Çalışmalar	48

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	50
3.1 Araştırma Deseni ve Yaklaşımı.....	50
3.2 Çalışma Grubu.....	52
3.3 Veri Toplama Teknikleri	55
3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı.....	56
3.4 Verilerin Toplanması.....	58
3.4 Veri Analizi	59

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	62
------------------	----

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA	81
-------------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	97
TURNITIN (ORJİNALLİK RAPORU).....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yöneticilerin etik davranışlara göre yönetim biçimleri.....	10
Şekil 2: Sinerjik Örgüt Yapısı	20
Şekil 3: Motivasyon Süreci.....	23
Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi kapsamında moral ve davranışın ilişkisi.....	27
Şekil 5: ERG Teorisinde İhtiyaçların Gruplanması.....	29
Şekil 6: Eşitlik Teorisi.....	33
Şekil 6: Kültürün Düzeyleri	41
Şekil 7: Bir Dönüştürücü Olarak Örgüt İklimi.....	47

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Liderlik Stilleri ve Özellikleri	12
Tablo 2.	Sistem 1 ve Sistem 4'ün Nitelikleri	16
Tablo 3.	Motivasyon Teorileri ve Katkıları	24
Tablo 4.	Kapsam ve Süreç GÜdülenme Teorileri.....	25
Tablo 5.	Çift Faktör Teorisinde Hijyen ve Özendirici Faktörler	28
Tablo 6.	Okullarda performans yönetiminin haklı gerekçeleri	36
Tablo 7.	Örgütsel Kültürün Teorik Modelleri	40
Tablo 8.	Teori Z Örgüt ve Kültür	43
Tablo 3.2.1	Katılımcıların demografik özellikleri.....	54
Tablo 4.1.1.	Öğretmenlik Mesleğini Yapan Katılımcıların Meslekteki Başarılarına İlişkin Görüşleri.....	62
Tablo 4.1.2.	Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Konumu ve Katılımcı Öğretmenlerin Bu Konumdaki Yerine İlişkin Görüşleri.....	63
Tablo 4.1.3	Katılımcıların Okul İçindeki Konumlarına İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 4.1.4.	Katılımcıların Mesleklerini Yaparken Onları Motive Eden Durumlara İlişkin Görüşleri	66
Tablo 4.1.5.	Katılımcıların Yönetici Tarafından Okul İşleyişinde Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Dahil Edilme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 4.1.6.	Katılımcıların Yönetici Tanımına ve Yöneticinin Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 4.1.7.	Katılımcıların bulundukları okuldaki yöneticinin genel özelliğine ilişkin görüşleri.....	71
Tablo 4.1.8.	Katılımcıların Bulunduğu Okuldaki Karar Verme Mekanizmasının İşleyişine İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 4.1.9.	Katılımcıların Duygu ve Düşüncelerinin Çalışma Arkadaşları Tarafından Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşler.....	73
Tablo 4.1.10.	Yöneticinin Yönetim Üslubunun Mesleki Performansına Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	74
Tablo 4.1.11.	Katılımcıların bir öğretmenin performansına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri.....	75

Tablo 4.1.12. Katılımcıların Çalışma Arkadaşları ile Paylaşımlarının	
Performansa Etki Etmesine İlişkin Görüşleri.....	77
Tablo 4.1.13. Katılımcıların okula bağlılıklarının performansa etki etmesine	
ilişkin görüşleri.....	77
Tablo 4.1.14. Katılımcıların Yönetici Liderliğinin Mesleki Motivasyona Etki	
Etmesine İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 4.1.15. Katılımcıların mesleki kıdemini kurum içinde çeşitli faydalar	
kazandırmasına ilişkin görüşleri.....	79

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim alanında yöneticilik konusu günümüzde gerek eğitim verimliliği gerekse eğitim ortamlarındaki örgüt dinamiklerini etkilediği için önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Bush, 2008). Bu bağlam dahilinde eğitim ortamında yönetici, yönetsel kararlar alırken eğitimde verimliliği ve örgüt dinamiklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin başarısı; amaçları doğrultusunda yeteneklerini ortaya koyarak enerjilerini harcamalarına bağlıdır.

Yapılan çeşitli araştırmalarda eğitimde liderliğin öğrenci başarısına (Karadağ, Bektaş, Çoğaltay ve Yalçın, 2015), öğretmen iş tatmini (Çoğaltay, Yalçın ve Karadağ, 2016), örgütsel bağlılığı (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013), moral ve stres düzeylerine etki etmektedir (Lambersky, 2016). Bu bulgular ışığında yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyonu ve performansı ile ilişkili olduğu görülebilir.

Bu bağlamda eğitim ortamlarında kalitenin yükselmesi ve verilen eğitimin verimliliğinin artması için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkeli bir liderin varlığı hayati derecede önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle; yöneticilerin etkili bir biçimde liderlik yapabilmelerine katkı sağlayabilecek olan nitelik ve özelliklerin belirlenmesi gereklidir (Karahana, 2008, s. 147) .

1.2 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “eğitim yöneticileri liderlik özelliklerinin, eğitimcilerin motivasyon ve performansına nasıl yansımaktadır” olarak belirlenmiştir. Bu problem kapsamında araştırmanın alt problemlerine de cevap aranacaktır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Yapılan çeşitli araştırmalarda insanlararası ilişkilerin iyi bir liderliğin temeli olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim ortamlarında liderlerin karar verme yetenekleri eğitimcileri güvenlerini de etkilediği belirlenmiştir (Harrill, 1990; Harrison, 1993; Heller, 2002). Bu bağlamda düşünüldüğünde liderlerin yöneticilik tarzlarının

öğretmenlerin üzerinde çeşitli etkiler bıraktığı söylenebilir. Bu çalışmada, eğitim yöneticileri liderlik özelliklerinin eğitimcilerin motivasyon ve performansına yönelik etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre alt amaçlar;

1. Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin başarı durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumu ve öğretmenlerin bu konumdaki yeri nedir?
3. Öğretmenlerin okul içindeki konumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin mesleğini yapmalarında onları motive eden faktör nedir?
5. Okul yöneticisinin okul ve işleyiş ile ilgili karar alma sürecinde öğretmenlerin yeri nedir?
6. Yönetici nedir ve nasıl davranması gerekir?
7. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki yöneticinin tanımına yönelik görüşler nelerdir?
8. Okullardaki karar verme mekanizması nasıldır?
9. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla iletişimi nasıldır?
10. Yöneticinin üslubu mesleki performansı nasıl etkiler?
11. Bir öğretmenin mesleki performansına etki eden faktörler nelerdir?
12. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan paylaşımları mesleki performansı nasıl etkiler?
13. Öğretmenlerin okula yönelik bağlılıkları öğretmenin performansını etkiler mi?
14. Yönetici liderliğinin mesleki motivasyonu nasıl etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?
15. Mesleki kıdemin kurum içindeki faydaları nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen ve değişime uğrayan dünyada eğitim sistemimizin de ihtiyaç duyduğu eğitimcilerin niteliklerinin bilincinde olmaları son derece önemlidir. Bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da iş devamlılığını ve kalitesini sağlayabilmek için iş görenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları için gerekli

koşullar sağlanmalıdır (Senge, ve diğerleri, 1999; Senge, 2000). Bu yüzden bu araştırmada eğitim yöneticileri liderlik özelliklerinin eğitimcilerin motivasyon ve performansına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konması önemlidir. Motivasyon ve performansa yönelik şimdiye kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda motivasyon ve performansa etki eden pek çok etken belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece okul yöneticilerinin istenilen liderlik özelliğine sahip olmaları öğretmenlerin motivasyon ve performansa etki eden faktörlerden biri olarak açıkça ortaya konabilir. Böylece eğitimcilere değer veren yöneticilerine gerek duyulması ve önem verilmesi sağlanabilir. Eğitimde belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için, eğitim yöneticilerinin üstlendikleri rol göz ardı edilemez derecede önemlidir. Eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlere olan etkileri alanyazında yapılan birçok araştırma ile kanıtlanmış ve eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerinin verilen eğitimin kalitesine etki ettiği sonucuna varılmıştır (Firestone ve Louis, 1999; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999; Conley ve Goldman, 1994) Atatürk'ün "Toplumsal çürümenin temelinde de toplumsal kalkınmanın temelinde de yöneticilerin tavrı yatar" cümlesi de bu önermenin doğruluğuna işaret etmektedir.

Belirtilen konunun önemine rağmen, KKTC'de eğitim verimliliği ile ilgili yapılan argümanlarda ve iyileştirmelerde yönetici liderlik özellikleri çok az yer almaktadır. Bu bağlamda yapılacak çalışma ile yönetici liderlik özelliklerinin önemine vurgu yapılması ve ilerde bu konuda yapılacak reformlara ışık tutması açısından ve yine bu araştırma ile bir yandan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ile okulun bir takım niteliklerine ilişkin okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşma durumlarına bakılması diğer yandan ülkemizde bu alanla yapılan çalışmalara katkıda bulunması açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

1. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında motivasyon ve performanslarına etki eden çevresel faktörler de olmasına rağmen araştırma sadece liderlerin yöneticilik tarzları ile sınırlıdır.
2. Öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
3. 2017-2018 öğretim yılı MEB' na bağlı devlet okulları ile sınırlıdır.

1.6 Sayıtlar

Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmada kullanılan görüşme formlarına samimi ve doğru cevaplar verdiği sayılıdır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen katılımcıların motivasyon ve performanslarına etki eden diğer özelliklerin etkisinde kalmadan, sadece yöneticilerinin liderlik özellikleri bağlamında kendi motivasyon ve performanslarını değerlendirdikleri varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Eğitim

Eğitim farklı felsefe ve ideolojiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve amaçları da bu kapsam içerisinde belirlenmiştir (Sönmez, 2014). Kısa bir tanımla eğitim; sistemli bir şekilde öğretimin verilmesi veya alınması olarak tanımlanabilir (Oxford Living Dictionaries, 2017). Daha geniş bir tanımla ise eğitim; mevcut toplumsal ve kültürel değer ve bilgi birikimlerin yeni kuşaklara aktarılma süreci (Eskicumalı, 2002), ve bu süreç sonucunda eğitim gören kişinin davranışlarında, amaçlarında bilgilerinde, tutumlarında değişim olması olarak tanımlanabilir (Demirel ve Kaya, 2002). Eğitim, informal ve formal olarak iki farklı boyutta incelenebilir (Eskicumalı, 2002).

2.1.1 İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim; belirli bir plan ve program uygulanmadan yaşam içinde kendiliğinden gelişen ve bireyin gözlem ve taklit kullanarak gerçekleşen eğitim sürecini kapsar (Demirel & Kaya, 2002). Başka bir deyişle infomal eğitim plansız veya kazara meydana gelmekte ve bireylerin gündelik deneyimleri ile davranış, değer, yetenek ve bilgi kazanımlarını içerir (Conner, 2017).

Toplumun yaşaması ve yaşamını sürdürebilmesi için eğitime ihtiyacı vardır (Başaran, 1994). Bu kapsam içerisinde toplum yapısının karmaşıklaşması ve endüstrileşmenin başlaması ile informal eğitim bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmıştır ve yerini modern endüstri toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilen formal eğitime bırakmıştır (Eskicumalı, 2002).

2.1.2 Formal Eğitim

Formal eğitim, informal eğitimin aksine plan ya da program kapsamında gerçekleştirilen eğitim sürecini anlatır. Formal eğitim, eğitim verilmeden önce hazırlanan program dahilinde planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir (Demirel & Kaya, 2002). Formal eğitim süresince önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ve yine önceden belirlenen zaman kesitleri içerisinde bireye çeşitli

bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır (Eskicumalı, 2002). Formal eğitim sürecinin belirli aşamalarında bireylerin bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği, değerlendirme işlemi yer almaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Formal eğitim hiyerarşik olarak düzenlenmiş okul sisteminden oluşur. Bu hiyerarşi ilkokuldan üniversiteye kadar olan kurumları ve okul gibi düzenlenmiş hizmet içi teknik ve profesyonel eğitimi kapsar (Conner, 2017).

2.1.3 Eğitime İlişkin Temel Kavramlar

Eğitim kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli kavramlar detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.3.1 Kültürlenme

Kültürlenme kavramı kültürel antropoloji biliminden alınıp eğitime uyarlanmış bir kavramdır. Kültürlenmenin eğitim boyutu; kültürün öğretimini anlatır (Aikenhead, 2015). Bir başka deyişle kültürlenme; kültürel değerlerin bireye kazandırılma sürecidir (Demirel ve Kaya, 2002).

2.1.3.2 Öğrenme

Öğrenme, insan gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme kabiliyeti ile doğan insan, hayatta kalması için gerekli olan bilgi ve beceriyi öğrenme yolu ile kazanır (Oktay, 2007). Öğrenme kısaca “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır (Eskicumalı, 2002, s. 7). Öğrenmede önemli olan tekrar ve yaşantı sonucunda elde edilen davranış değişikliklerinin kalıcı ve sürekli olmasıdır (Yücel, 2007).

2.1.3.3 Öğretme

Öğrenme, bireyde kendi kendine veya destek alarak meydana gelir. Destek alarak öğrenmelerde birey, daha bilgili ve tecrübeli başka bir bireyden tecrübe ve bilgi alır. Burada bireyden bireye öğrenmeden söz edilebilir (Oktay, 2007). Bu bağlamda öğretme; “öğrenmeyi klavuzlama ve sağlama faaliyetleridir” (Eskicumalı, 2002, s. 8). Öğretme eylemi bilinçli ve amaçlı bir şekilde düzenlenen bir etkinliktir (Oktay, 2007).

2.1.3.4 Öğretim

Öğretim etkinliklerinin okullarda planlı, kontrollü ve örgütlenmiş bir biçimde yapılması ise öğretimdir (Erden, 2005). Bu bağlamda öğretim bir süreçtir ve temel yapı taşı öğretme etkinliğidir (Kızılloluk, 2002). Sıkça karıştırılmasına rağmen

öğretim, eğitimle kıyaslandığında daha dar kapsamlıdır ve eğitim gibi sürekli ve çok boyutluluk içermemektedir (Eskicumalı, 2002).

2.2 Liderlik

Okullar bireylerin özerk olarak birbirinden bağımsız hareket ettikleri yerler değildir. Öğrenciler sınıflara, gruplara, takımlara vb. birçok kategoriye göre bölünmektedir. Onlara grup olarak davranılmakta ve grup olarak davranmaları beklenmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin de bireysel sorumluluklarının yanında kolektif olarak hareket edip müfredat, eğitim yılına ve yönetim kadrosuna karşı olan sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. İlkokulların yönetiminin başarısı ise bu kolektif hareket bağlamına ve takım çalışmasına bağlıdır (Bell ve Rhodes, 2007, s. 4). Formal eğitim, okullarda yer bulan, öznesi öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim biçimidir. Bu bağlamda okul bir kurum olarak düşünüldüğünde çalışan ve yöneticilerin olduğu görülmektedir. Bu yüzden okul bir örgüt olarak düşünüldüğünde çalışanların tümü örgüt iklimi, örgüt kültürü gibi olgulardan etkilenmekte, örgütsel sinizmleri olabilmekte ve örgüte karşı bağlılık duyabilmektedir. Tüm bu olgular beraber düşünüldüğünde ise gerek örgüt vizyonu gerekse çalışanların birbirleri ile olan etkileşimlerinin tümü, çalışanların motivasyon ve performansını etkilemektedir. Eğitim yönetimi ise tutarlı bir örgüt vizyonuna sahip olmaya yardımcı olmaktadır (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995).

Eğitim kurumlarında yöneticinin tüm liderlik vasıflarının yanında pedagojik ve müfredat bilgisinin olması gerekmektedir. Ayrıca efektif liderler, eğitim yönetiminde amaç dolu, katılımcı, paylaşımcı ve yetki vermeden sorumlu olmalıdır. Bir başka deyişle eğitim kurumlarındaki yöneticilerin başka örgütlerdeki liderlik görevlerinin yanı sıra eğitimin işleyişi, müfredat, eğitim, eğitim kalitesi ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında detaylı bilgi sahibi olması gerekmektedir (Gümüşeli, 2001). Eğitim kurumlarının efektif olarak çalışabilmesi için iyi bir liderlik ve yönetime ihtiyaç vardır. Bu önermede liderlik vizyon, değerler ve amaç ile ilgiliyken yönetim okulun sağlıklı çalışabilmesi için günlük uygulamaları yerine getiren kişidir (Bush, 2008). Sıklıkla karıştırılmasına ve birbirinin yerine kullanılmasına rağmen lider ve yönetici farklı anlamlar taşımaktadır. Birey yönetici olmadan lider olabilir. Bunun içinse liderlik için gerekli sembolik, ilham verici, eğitimsel ve normatif fonksiyonları yerine getirmesi yeterlidir. Benzer şekilde birey liderlik yapmadan yönetici olabilmektedir. Örgütsel aktiviteleri gözlemleyip kontrol

etmek, kararlar vermek ve kaynakları kullanıp bir liderin sembolik, normatif, ilham verici veya eğitimsel faaliyetlerini yerine getirebilir (Coleman, 2003). İki kavram arasındaki farkı ayırt etmek için akademik alanyazında çeşitli tanımlar vardır. Bu tanımlara göre liderlik değer, görev ve vizyon üzerine odaklanırken, yönetim uygulama, planlama, organizasyon ve yetki verme üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda organizasyonda bir değişim için liderlik gereklidir (Bush, 2008).

Eğitim ortamlarında liderlik tanımı, ülke bağlamı çerçevesinde ele alındığında yönetim (iş aktivitesinin beraber yapılması) ve idare (iş aktivitesinin tek elden idare edilmesi) olarak farklılaştığı görülür. Bu farklılaşmadan dolayı liderlik için farklı tanımlar ortaya atılmaktadır (Pont, Nusche, ve Moorman, 2008; Kesken ve Ünnü, 2011). Bu durumu destekler şekilde Şişman (2004) liderliğin 350'den fazla tanımı olduğunu söylemektedir. Bu duruma rağmen kapsayıcı bir tanımla liderlik; bireyin bir grup insanı bir amaç için bir araya getirebilme ve bu amacı gerçekleştirmek için grubu harekete geçirebilme, etkileyebilme yetenek ve bilgisinin toplamı olarak tanımlanabilir (Zel, 2011). Ayrıca yapılan liderlik tanımları incelendiğinde liderlik için çeşitli boyutların ortaya çıktığı görülür. Bu boyutlar; liderliğin etki ve diğerlerini etkilemesi gerekliliği, liderliğin amaca ulaşma gerekliliği ve liderliğin takipçilik gerekliliği (Üstüner, 2016), gidilecek yönü belirlemesi, takımlar oluşturma ve örnek olmasıdır (Adair, 2004).

Yetersiz yönetici eğitimi gibi sorunlar eğitimde liderliğin tanımı gerekli kılmaktadır (Dunham, 2008, s. 17). Eğitimde liderliğin tanımı belirli sınırlarla çizilmiş değildir ve eğitimde liderlik önceden belirlenmiş görevlerin önceden belirlenmiş şekilde yerine getirilmesi değildir. Bu bağlamda daha geniş anlamda liderlik (Everard, Morris ve Wilson, 2004).;

- Yön, hedef ve amaçların belirlenmesi,
- İlerlemenin veya amaca nasıl ulaşılacağına planlanması,
- Kaynakları (insan, zaman, materyal) organize edip hedefe planlanmış en ekonomik şekilde ulaşmak,
- Süreçleri kontrol etmek,
- Örgütsel standartları belirlemek ve geliştirmek olarak tanımlanmaktadır

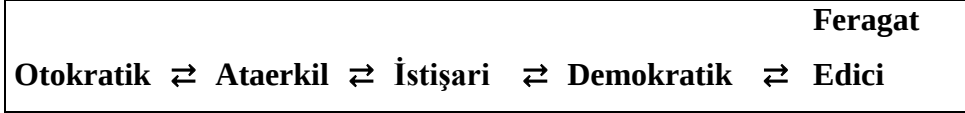
Eğitimde liderlerin iki önemli işlevi vardır. Bu işlevlerden ilki okullardaki öğretim ve öğrenimin en üst seviyede olabilmesi için uygun ortamları hazırlamak,

ikincisi ise kendi liderlik kabiliyetlerini geliştirmektir. Robertson'a (2008) göre günümüzde ihtiyaç duyulan eğitim liderlerinin karmaşık ve sürekli değişen eğitim ortamlarında çalışabilmesi, yaptıkları işin sosyal ve politik boyutlarını bilmesi ve eğitim ortamlarındaki diğer bireyler ile etkileşiminde bunları göz önünde bulundurup, yeri geldiğinde uygulama ve sistemlerde değişiklik yapabilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitim ortamlarında liderliğin içeriği tek bir kişinin elinde olan bir pozisyon olarak değil, eğitimin daha verimli hale gelebilmesi için alınan önlemlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Linsky ve Lawrance, 2011). Bu bağlamda eğitimde liderlik sadece okulu yönetmek değil, öğrencilerin oluşturduğu topluluğu yönetmektir. Bu durum ise çeşitli yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Öncelikle liderlerin gerek örgüt içi gerekse örgüt dışından gelen bilgiyi yorumlayabilmesi için müfredat, değerlendirme ve pedagojik bilgilerinin olması gerekmektedir (Robinson, 2004). Ayrıca liderlerin öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için gerekli entelektüel ve sosyal ortamı içeren örgüt kültürünü yaratmaları gerekmektedir (Southworth, 2002).

Günümüzde eğitim ortamlarında liderlik kapsamı genişlemiş ve bir liderlin aynı zamanda profesyonel yönetici, pazarlayıcı, ekonomist, sosyal işçi, danışman, arabulucu vb. kimliklere bürünmesi gerekmektedir (Scott, 2016). Gücün ve sorumluluğun hiyerarşik olarak en üst basamak olan liderde toplandığı geleneksel modeller liderliğin genişleyen kapsamı karşısında yetersiz kalmakta ve yeni yüzyılın eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için değişime uğramaktadır. Bu değişim ile birlikte liderliğin öğretmenler arasında dağıtıldığı anlayışlar ortaya çıkmıştır (Rutherford, 2006). Bu değişim kapsamında ise farklı yönetim liderlik tarzları ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1991).

2.2.1 Yönetici Liderlik Tarzları

Yönetici; bir örgütte bulunan çalışanların iş eylemlerini bitirebilmeleri için koordine eder ve örgütsel hedeflere ulaşmayı sağlar (Robbins, DeCenzo, Coulter ve Anderson, 2013). Yönetici görevini yerine getirirken kendi etik değerlerine göre hareket eder. Etik davranışlarına göre yönetme biçimi ise aşağıdaki skaladaki değerler arasında değişmektedir (Gold ve Evans, 2005):



Şekil 1: Yöneticilerin etik davranışlara göre yönetim biçimleri (Gold ve Evans, 2005, s. 8)

Yöneticilerin yönetim tarzları ise kişilikleri, aldıkları eğitim, örgüt iklimi vb. değişkenlere bağlı olarak değişmektedir. Üstüner'e (2016) göre yönetici yönetim tarzları; demokratik, işbirlikli, otoriter, ilgisiz, boyun eğici ve karşı koyucu olarak sınıflanmaktadır. Anılan liderlik tarzlarının daha detaylı incelenmesi araştırmanın ilerleyen bölümlerinde yönetici liderlik tarzlarının daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi açısından faydalı olacaktır.

2.2.1.1 Demokratik Yönetim Tarzı

Yönetim sürecinin temelinde “karar verme” vardır. Karar verme mekanizmasına karardan etkileneceklerin özgürce katılabildikleri (Üstüner, 2016), kendi kendilerini ifade edebildikleri, otoritenin temsilcisi oldukları ve yöneticilerin geribildirimler aracılığı ile çalışanlarına danışmanlık yaptığı liderlik tarzı, demokratik yönetim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Robbins, DeCenzo, Coulter ve Anderson, 2013).

2.2.1.2 Otoriter Liderlik Tarzı

Otoriter liderlik tarzının temelinde ataerkil anlayış vardır. Erk sahibi yönetici iş odaklı olduğu için örgütteki insan faktörü genelde görmezden gelinmekte ve yönetimden kaynaklı örgüt içindeki kişilerarası ilişkinin olumsuz yönde olmakta ve örgüt çıktısı olan ürün kalitesi de düşük olmaktadır. Bu bağlamda benzer yapı okullara uygulandığında yöneticinin tüm yönetim erkini elinde bulundurduğu, güven duyulmaktan çok korkulan bir konumda olduğu, emir-itaat zincirine önem vermesi vb. gibi durumların ortaya çıkabileceği söylenebilir (Üstüner, 2016). Otoriter liderlik tarzında otoritenin merkezileşme ve kişilerin yönetim mekanizmasında daha az veya hiç yer bulamaması söz konusudur (Robbins, DeCenzo, Coulter ve Anderson, 2013).

2.2.1.3 İşbirlikli Yönetim Tarzı

Başarının tek bir kişinin değil bir ekip işi olarak görüldüğü ve bu bağlamda okulun karar verme mekanizmalarında öğretmenlerin birlikte çalışarak üretimde bulunduğu ve öğretmenlerin bireysel yetenek ve özelliklerini ortaya çıkaran,

öğretmenleri yeni deneyimlere teşvik eden müdür davranışları işbirlikli yönetim tarzına örnektir (Üstüner, 2016).

2.2.1.4 Boyun Eğici Yönetim Tarzı

Boyun eğmek deyimi kısaca kişinin istemli veya istemsiz olarak bir duruma veya olaya katlanması olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2017). Bu bağlamda okul yöneticisinin benzer şekilde okulda meydana gelen tüm olaylara boyun eğmesi; herkesin söylediğini onaylaması, güçlü birey veya grupların yanında yer alması, haksızlıklar karşısında sesini çıkarmaması, duygu ve düşüncelerini ifade edememesi gibi durumlar boyun eğici yönetim tarzına örnek olarak verilebilir (Üstüner, 2016).

2.2.1.5 Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Her ne kadar yöneticinin pozisyonu gereği çözümler üretip, çalışanların gerçekleştirmek istedikleri eylemi örgüt yararını gözetleyerek desteklemesi beklenirken aksi durum ile de karşılaşılabilir. Yöneticilerin çeşitli sebeplerden dolayı (kuşku, güvensizlik vb.) sorunları çözmek yerine işleri zorlaştırmayı tercih edebilir. Bu durumlarda yöneticiler kendi kurdukları düzenin bozulmaması adına örgüt içinde koyulan kurallara daha sıkı sarılmaya başlayabilir (Üstüner, 2016).

Tablo 9.

Liderlik Stilleri ve Özellikleri (Üstüner, 2016; Robbins, DeCenzo, Coulter, ve Anderson, 2013; Goleman, 2017)

	Demokratik Liderlik Tarzı	Otoriter Liderlik Tarzı	İşbirlikli Liderlik Tarzı	Boyun Eğici Liderlik Tarzı	Karşı Koyucu Liderlik Tarzı
Liderin davranış şekli	Lider, örgütteki çalışanların karar verme mekanizmasına dahil olmalarını sağlar.	Örgütteki karar verme mekanizması liderin elindedir.	Lider örgütün başarısına odaklanmıştır.	Lider örgütte meydana gelen olayları kabullenmekte, güçlüden yana olmakta, duygu ve düşüncelerini ifade edememektedir.	Örgütteki karar verme mekanizması liderdir ve kendi düzeninin sürekliliği için kararlar vermektedir
Çalışanın Yönetime Katılması	Çalışanlar örgütteki karar verme mekanizmalarına katılmakta ve demokratik bir şekilde görüşlerini bildirmektedirler.	Çalışanlar örgütün karar verme mekanizmasında yer almamaktadır.	Lider ve çalışanlar örgütün başarısı için karar verme mekanizmalarında birlikte çalışmaktadır.	Lider karar verme mekanizmasında pasif olduğu için karar verme süreçleri çalışanlar tarafından yerine getirilmektedir.	Liderin güvensizlik, kuşku vb. nedenlerden dolayı çalışanlar yönetime katılamamaktadır.
Örgüt İklimi	Örgü iklimine demokratik duruş ve eşit söz hakkı hakimdir.	Örgüt iklimine emir-itaat hakimdir.	Örgüt iklimine motivasyon ve işbirliği hakimdir.	Örgüt iklimine adaletsizlik, eşitsizlik vb. durumlar hakimdir.	Örgüt ikliminde güvensizlik, kuşku vb. olumsuz duygular hakimdir.

2.2.2 Liderlik Kuramları

Yapılan literatür taramasında liderlik kuramlarının genel olarak iki başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar ise *Evrensel Liderlik Teorileri* ve *Durumsallık Liderlik Kuramlarıdır*.

2.2.2.1 Evrensel Kuramlar

Evrensel liderlik kuramları liderin karakteristik ve davranışsal özelliklerin kapsamında takipçilerin nasıl etkilendiğine odaklanmaktadır. Endüstriyel kuramlar özellik kuramı, psikodinamik kuram, yetenek ve stil kuramları, X Teorisi, Y Teorisi ve Sistem 4 yaklaşımlarını kapsamaktadır.

2.2.2.1.1 Özellik Kuramı

Özellik kuramı, liderlik ile ilgili ilk araştırmaların bir sonucu olarak doğmuştur (Sosik ve Jung, 2010). Özellik kuramının temelinde liderin kişisel özellikleri bulunmaktadır. Özellik kuramına göre liderlik özelliklerine sahip bireyin hem lider olacağı hem de sahip olduğu özellikler sayesinde yaptığı liderliğin başarılı olacağını öngörülmektedir (Colbert, Judge, Choi ve Wang, 2012). Belirli özelliklerin yol açtığı davranışlar güçlü liderlik olarak algılanmakta ve takipçiler tarafından kabul görmektedir (Pinto, Thomas, Trailer, Palmer, & Govekar, 1998). Bu özelliklere örnek olarak zekâ, özgüven, girişkenlik verilebilir (Sosik & Jung, 2010). Bu kuram ilk olarak doğumdan gelen özelliklerin bireyin liderliğine etki ettiğini önerse de zaman içinde evrilerek yaşamın ilerleyen evrelerinde liderlik özelliklerinin kazanılabilen beceriler olduğu kabul edilmiştir (Zel, 2011). Özellik kuramları liderlerin gözlenebilir özellikleri ile ilgilenmesine rağmen, benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen farklı davranan liderlerin davranış farklılıklarını açıklamak konusunda yetersizdir. Ayrıca özellik kuramları lideri bağlamdan ayrı tutmakta, takipçi ve grup karakteristikleri gibi liderin başarısını belirleyen bağlamsal özellikleri göz ardı etmektedir (Sosik ve Jung, 2010).

Özellik kuramı eğitim örgütleri kapsamında düşünüldüğünde bir yöneticinin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Örneğin; insan sevgisi, sabır ve hoşgörü vb. eğitim ortamlarında bir eğitimcide olması beklenen kişilik özelliklerinin olmaması yöneticinin mesleğinde ve yöneticiliğinde yeteri kadar başarılı olmamasına neden olmaktadır (Celep, 2004).

2.2.2.1.2 Psikodinamik Kuram

Psikodinamik liderlik kuramı, liderin benlik farkındalığı ve kimlik gelişimini dikkate almaktadır. Psikodinamik kurama göre güçlü bir benlik farkındalığı (bireyin kendini nasıl algıladığı, işlediği ve bilgiyi uyguladığı), ve takipçilerinin mental olarak manipüle edebilen liderlerin istenen sonuçları elde etme olasılığının yüksektir. Buna rağmen, benlik farkındalığı ve başkalarının mental algılarının manipülasyonu başarılı bir liderlik için yarar sağlamasına rağmen, salt olarak bu kuramın uygulanması lideri kişilik merkezli stratejiler üretmeye itmekte ve genel olarak liderlik uygulamalarından uzaklaştırmaktadır (Sosik ve Jung, 2010).

2.2.2.1.3 Yetenek Kuramları

Yetenek kuramlarının odağı sosyal etkileşimlerin gelişimi, problem çözme becerileri, ve duygusal yönetim becerileridir. Bu yeteneklerin gelişimi diğer kuramlarda takipçi ve durum karakteristiği bağlamında önem kazanmaktadır. Buna rağmen daha davranış odaklı teoriler, örgütte bireyler arası yetenek gelişimine önem vermekte ve potansiyel liderlik sayısını genişletmektedir (Sosik ve Jung, 2010).

2.2.2.1.4 Tarz Kuramları

Tarz kuramları liderlerin davranışsal tarzlarının anlaşılmasına ve gelişimine odaklanmaktadır. Tarz teorileri, takipçilerin karakteristik özellikleri ve durumsal karakteristikleri arasındaki özellikler ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiye odaklanan ilk kuramlardır. Ayrıca tarz kuramları, davranış kuramlarında ilerlemeyi temsil etmekte; davranış kuramlarının aksine liderliğin doğuştan değil, eğitim veya öğrenme yolu ile kazanılabileceğini söylemektedir (Sosik ve Jung, 2010).

2.2.2.1.5 X ve Y Teorileri

X ve Y Teorileri Douglas McGregor Tarafından geliştirilmiş ve liderlerin davranışlarının anlaşılmasında kullanılmaktadır. Bu teorilere göre liderlerin davranışlarının en önemli belirleyici faktörü insan davranışları hakkında sahip oldukları varsayımlardır. Bu bağlamda liderlerin insan davranışları konusunda sahip oldukları inanç ve varsayımları, gösterecekleri davranışları da etkileyecektir (Koçel, 2014).

Teori X'in varsayımlarına sahip liderler çalışanlarına dair aşağıdaki bakış açlarına sahiptirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013):

- *Ortalama bir insan çalışmaktan hoşlanmaz ve mümkünse bundan kaçınır.*
- *İnsanlar çalışmayı sevmediği için, zorlanmalı, kontrol edilmeli, yönetilmeli ve tehdit edilmelidir.*
- *Ortalama bir insan yönetilmeyi ve yetkili biri tarafından kontrol edilmeyi tercih eder.*

X Teorisinin tersi varsayımlar ise Y Teorisi ile ortaya atılmıştır. Y Teorisindeki varsayımlar ise şu şekildedir (Koçel, 2014):

- *Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar tabiidir.*
- *Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.*
- *Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.*
- *Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklemeyi öğrenir*

X Teorisi, demokratik veya katılımcı örgüt yapısına uymadığı için bu örgüt yapısına sahip örgütlerdeki lider davranışlarını açıklamada X Teorisi yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden McGregor, Y Teorisini benimsemiştir. Y Teorisi modern örgütlerdeki yapılar ile daha fazla bağdaşmakta ve bu örgütlerdeki lider davranışlarını daha iyi açıklamaktadır (Koçel, 2014).

2.2.2.1.6 Sistem 4 Modeli

Sistem 4 modeli, bürokratik örgüt modeline karşı çıkan bir modeldir. Likert, kamu, eğitim ve sağlık gibi alanlarda uzun süre boyunca yapılan boylamsal araştırmalar sonucu dört temel örgüt sistemi ortaya atmıştır. Sistem 4'ün üç temel unsuru olduğundan bahsedilebilir. Bu unsurlar yöneticinin destekleyici ilişki ilkesini kullanması, grup yapısıyla örtüşen grup kararı verme ilkesini kullanması ve yöneticinin, örgüt için yüksek performans amaçlarıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sistem 4 içerisindeki 4 sistem lider davranışları olarak incelendiğinde; Sistem 1 istismarcı otokratik, Sistem 2 yardımsever otokratik, Sistem 3 katılımcı ve Sistem 4 demokratik olarak ele alınmaktadır (Koçel, 2014).

Tablo 10.

Sistem 1 ve Sistem 4'ün Nitelikleri (Lunenburg ve Ornstein, 2013)

Örgütsel Nitelikler	Sistem 1 Örgütü	Sistem 4 Örgütü
Liderlik	Yönetici ve astlar arasında çok az güven duygusu vardır	Astların düşünceleri yöneticiler tarafından kabul görür ve kullanılır.
Motivasyon	Özellikle korku, statü ve ekonomik güdülerini kullanır	Korku hariç tüm güdülerini kullanır
İletişim	Tek yönlü, aşağıya doğru iletişim vardır	İletişim serbestçe her yöne hareket eder
Etkileşim-Etki	Yukarı yönlü çok az etki vardır, aşağı yönlü etki abartılır	Yukarı, aşağı ve yatay yönlü tatmin edici etki vardır
Karar Alma	Merkeziyetçidir; kararlar üstler tarafından alınır	Ademi merkeziyetçidir; kararlar örgüt genelinde alınır
Amaç belirleme	Tepe yöneticiler tarafından belirlenir ve aşağı yönlü iletilir	Grup katılımıyla belirlenir
Kontrol	Yakın, birebir denetim	Öz-kontrole vurgu
Performans Amaçları	Düşüktür ve yöneticiler pasif bir şekilde takip ederler; insan kaynaklarını geliştirmek için düşük bağlılık söz konusudur.	Yüksektir ve yöneticiler aktif bir şekilde takibini yaparlar; insan kaynaklarını geliştirmek için tam bağlılık söz konusudur.

2.2.2.2 Durumsallık Kuramları

Durumsallık kuramları; liderlik tarzları ile belirli örgütsel olgular arasındaki ilişkiyi çözümleyen bir liderlik modelidir (Celep, 2004). Durumsallık kuramlarının temel dayanağı; liderlik davranışlarının ve özelliklerinin her ortam için genel geçer olmadığı, farklı grup ve ortamlarda farklı liderlik davranışları ve özelliklerinin olduğudur (Şişman, 2004).

Liderlik davranışı kuramı iki farklı boyut altında incelenmektedir. Bu boyutlar *ilişki davranışı* ve *görev davranışdır*. İlişki davranışı liderin insan kaygısı güden eylemlerini içerirken, görev davranışı liderin görev kaygısını vurgulayan davranışları içerir (Pinto, Thomas, Trailer, Palmer ve Govekar, 1998).

İlk durumsal liderlik modeli ise Tannenbaum ve Schmidt (1958) tarafından ortaya atılan Devamlı Liderlik Kuramı'dır. Bu kuram yedi seviyeli yönetici görevlendirme türünü betimler. Kuramın ismini aldığı devamlılığın bir ucu "patron merkezli liderlik" diğeri ise "ast merkezli liderlik" olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2.1.5.1 Tesadüf Kuramı

Durumsal liderlik kuramlarından bir tanesi de Tesadüf Kuramı'dır. Tesadüf Kuramı'na göre liderler doğuştan gelen görev ve ilişki odaklı tercihlere sahiptirler (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001). Bu teori kullanılarak liderin liderlik yatkınlığı ölçülebilmekte ve liderin yatkınlık durumuna uygun duruma uygun liderlik pozisyonu ile eşleşebilmektedir. Tesadüf kuramının aksine günümüzdeki modern kuramlar, liderliğin geliştiği ve farklı liderlik tarzlarının çeşitli durumlara uyacak şekilde uygulandığını söylemektedir. Günümüzde halen daha durumsal ihtiyaçlar ile stratejilerin eşleştirilmesine rağmen, liderlerin uygun görev ve ilişki odaklı davranışları doğru ve duruma uygun bir şekilde beraber uygulamaları gerekmektedir (Sosik ve Jung, 2010).

2.2.2.1.5.2 Yol-Amaç Kuramı

Bir başka durumsal liderlik kuramı ise Yol-Amaç Kuramı'dır. Bu kurama göre lider bir amaç belirlemekte ve sürekli olarak bu amaca gidecek olan yolu takipçileri için hazırlamaktadır. Bu kuramı özel kılan özellik ise birçok durumsal karakteristiği ölçmesidir (gerek kişisel gerekse çevresel) (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001).

2.2.2.1.6 İlişkisel Kuramlar

Bu teoriye göre liderler her takipçi için özel ilişkiler oluşturmakta ve bu ilişkinin doğası davranışsal desenleri belirlemektedir. Bu özelliğin en önemli önermesi, lider için bir takipçinin grubun “içinde” veya “dışında” yer alma durumudur (Sosik ve Jung, 2010).

2.2.2.1.7 Özgün Liderlik Kuramı

Özgün liderlik kuramı (veya hizmet eden lider, ruhani veya karizmatik lider tarzları) efektif liderlerin değer-temelli karar vermelerinin kendi kişisel değerleri ile paralellik gösterdiğini savunmaktadır. Bu paralellik içinse; yüksek seviyede lider ve takipçi benlik-farkındalığı, pozitif psikolojik duygu (güven, optimizm, umut ve yılmazlık) ve öz-düzenleme gereklidir. Bu teori çerçevesinde örgütsel çıktılar güçlü şekilde pozitif psikolojik durumlar ile bağlantılıdır (Avolio ve Gardner, 2005).

2.2.2.2 Davranışsal Kuram

Davranışsal kuramcılara göre liderin davranışları aynı zamanda liderin nüfuzunun bir yordayıcısı ve bu bağlamda liderlik başarısının belirleyici faktörüdür. Davranış kuramcıları birey davranışları ile liderliğin nasıl bir bütün olarak ele alınabileceğini çözümlemeye çalışmışlardır (Leadership Central, 2017).

2.2.2 Liderlik Yaklaşımları

Liderliğin örgütler açısından öneminin farkedilmesi ile birlikte günümüzde araştırmacılar bu konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak için çeşitli araştırmalar yapmakta ve bu araştırmaların bir sonucu olarak çeşitli teori ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu teori ve yaklaşımlardan günümüzde en çok dikkat çeken beş tanesi ise şunlardır; sinerjik liderlik teorisi, lider-üye değişimi teorisi, karşılıklı etki teorisi, liderlik vekilleri (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve dönüşümcü liderlik (Turan, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Koçel, 2014).

2.2.2.1 Sinerjik Liderlik Teorisi

Liderlik ile ilgili olan genel anlayış ve algılar eril düşünceden etkilenmektedir. Liderlikteki bu erkek egemen durum, liderlik bağlamında kadının görünürlülüğü açısından yetersiz olmaktadır. Bu kapsam içerisinde ortaya çıkan Sinerjik Liderlik Teorisi, geleneksel anlayışa sahip teorilerin yerine geçmek için değil, bu teorilere alternatif olabilmek için geliştirilmiştir. (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sinerjik Liderlik teorisinin etkileri tetrahedron yapıda dört faktör ile

açıklanmaktadır. Bu faktörler; liderlik davranışı, örgütsel yapı, dış güçler ve tutum, inanç ve değerler olarak sıralanmaktadır (Irby, Brown, Duffy ve Trautman, 2012).

2.2.2.1.1 Tutum, İnanç ve Değerler

Sinerjik Liderlik Teorisi'nin tutum, inanç ve değerler boyutu tetrahedron yapıda ikiye bölünmüş şekilde gösterilir. Bunun sebebi ise örgütteki bireyin veya bir grubun belirli bir zaman diliminde kendini örgüt tutum, inanç ve değerlerine adayacak veya adamayacaktır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu ikiye ayrılma durumuna aşağıdaki örnekler verilebilir (Irby, Brown, Duffy ve Trautman, 2012):

- Tüm bireyler ve kendi için kişisel gelişimin önemine inanır / tüm bireyler ve kendi için kişisel gelişimin önemine inanmaz.
- Değişime açıktır/değişime açık değildir.
- Çeşitliliğe önem verir/çeşitliliğe önem vermez.
- Okul işleyişinde herkesin dürüst olması gerekliliğine inanır/okul işleyişinde herkesin dürüst olması gerekliliğine inanmaz.

İnançlar yeni bilgiler edinildikçe değişebilmekte, buna rağmen tutum ve değerlerin değişmesi daha zor olmaktadır. Değerler, inanç ve tutumların daha gerçekçi ve kalıcı hali olarak karşımıza çıkabilmektedir (Irby, Brown, Duffy ve Trautman, 2012).

2.2.2.1.2 Liderlik Davranışı

Sinerjik Liderlik Teorisinin 2. faktörü olan liderlik davranışı alanyazındaki erkek ve kadın liderlik davranışlarından türetilmiştir ve otokrat ile destekliyici davranışlar olarak geniş bir yelpazede farklılaşma gösterir (Irby, Brown, Duffy ve Trautman, 2012). Bu davranışlar içerisinde kadın liderlere atfedilen davranışlar olabileceği gibi (dayanışma, işbirliği, kavrama gücü vb.) erkeklere atfedilen davranışları da içermektedir (kendini ifade etme, ayrımcılık, bağımsızlık, kontrol ve rebaket) (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

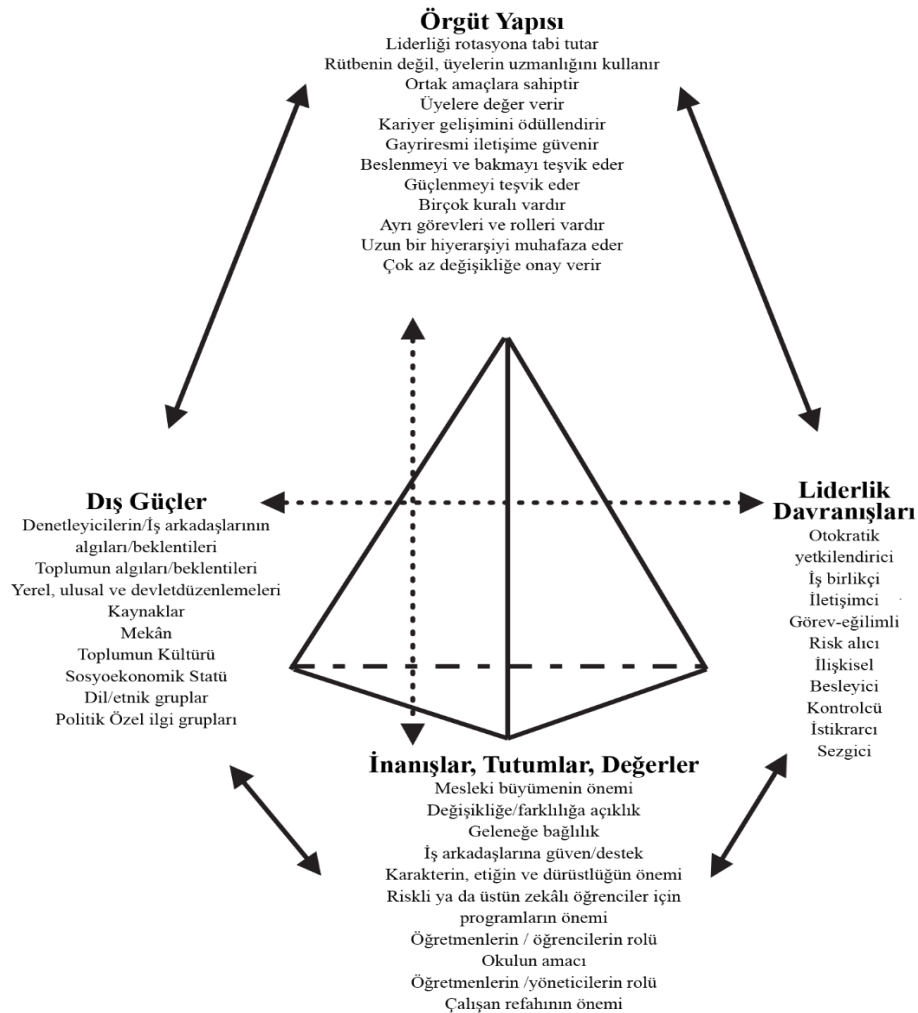
2.2.2.1.3 Dış Güçler

Sinerjik Liderlik Teorisinin 3. Faktörü olan Dışsal Güçler, örgüt veya liderle etkileşime giren ve kendi içinde bir dizi tavır, inanç ve değeri temsil eden diğer örgütler veya liderin kontrol edemediği değişkenlerdir. Bu değişkenlere yerel, ulusal ve uluslararası toplum ve koşullar, hükümet düzenlemeleri, kanunlar, kültürel

iklimler, teknolojik gelişmeler vb. örnekler verilebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.2.2.1.4 Örgütsel Yapı

Sinerjik Liderlik Teorisi kapsamında örgütsel yapı örgütlerin karakterleri ve işleyişlerini anlatır. Örgütsel yapı, açık, feminist örgütler ile fazla bürokratik yelpaze olarak örgütleri yapısal bağlamda ele alır. Burada anılan bürokratik örgütsel yapı iş bölümü, kurallar, otorite hiyerarşisi, kişiselleştirmeme ve rekabeti içerir. Feminist örgüt yapısı ise katılımcı karar verme, liderliğin dönüşümlü olma sistemi, topluluk ve iş birliği teşviki ve güç paylaşımı gibi özelliklere sahiptir (Lunenburg & Ornstein, 2013).



Şekil 2: Sinerjik Örgüt Yapısı (Irby, Brown, Duffy ve Trautman, 2012)

2.2.2.2 Lider-Üye Değişim Teorisi

Çeşitli liderlik teorileri üstlerin tüm astlarına aynı şekilde davrandığını varsayar. Fakat genelde liderler tüm astlara aynı davranmaz ve davranışları sahip oldukları ilişkiler neticesinde şekillenir. Bu kapsam içerisinde liderlik süreçleri Lider-Üye Değişim Teorisi (LMX) ile açıklanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013)

LMX teorisi hem dönüşümsel hem de dağıtımçı liderlik yaklaşımlarına yakındır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bunun sebebi ise LMX teorisinin ikililik üzerine odaklanmasıdır. Başka bir deyişle lider ve astlar arasındaki ilişki birbiri ile bağıntısız şekilde incelenir. Buradaki her ilişki ve etkileşimler birbirinden farklı olabileceği için liderlerin astlarına aynı davranmadığı, aksine farklı davranışlar sergilediği çıkarılabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.2.2.3 Karşılıklı Etki Teorisi

Liderlik ile ilgili kuram ve teoriler genel olarak ortak bir nokta olan lider davranışının astlar üzerindeki etkisine odaklanır. Bu kapsamda yapılan araştırmaların çoğu da benzer şekilde lider davranışının ast memnuniyeti, motivasyonu ve performansı üzerinde liderin etkisi analiz edilmekteydi. Buna rağmen yakın zamanda yapılan araştırmalarda örgütteki etki veya otoritenin tek yönlü bir akışa sahip olmadığı, bu akışın yukardan aşağı değil, aşağıdan yukarı da olabileceği belirlenmiştir. Bir başka deyişle çeşitli lider davranışlarının çeşitli ast davranışlarına, çeşitli ast davranışlarının da çeşitli lider davranışlarına neden olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.2.2.4 Liderlik İkamesi

Yapılan çeşitli araştırmalara göre liderlik belirli durumlarda önemsiz veya gereksiz olabilmektedir. Çeşitli faktörler bu etkiye sebep olabilmektedir. Bu faktörler; ast, görev ve örgüt faktörleridir. Bu faktörler liderlik için ikame yapabilir veya liderin astlar üzerindeki etkisini ortadan kaldırabilir. Başka bir deyişle anılan faktörler (ikameler) liderlerin örgüt içindeki bireyleri etkileme düzeyini düşüren veya yerini alan durumlardır. Liderlik İkamesi'nde ayrıca etkisizleştirici faktörler de vardır. Etkisizleştirici faktörler liderin yerini almamakta, sadece liderin örgüt içindeki bireyleri etkileme düzeyini aşağı çekmektedirler (Turan, 2012).

2.2.2.5 Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderliğin temelinde örgütteki bireylerin inanç ve ihtiyaçlarının üç şekilde değiştirmesine dayanır. Bu değişim şekilleri ise i) örgütteki bireylerin görev farkındalıklarının ve bu görevlerini iyi yapmalarının öneminin artırılması, ii) örgütteki bireylerin kişisel gelişim, başarı ve büyüme gereksinimlerinin farkında olmalarını sağlayarak ve iii) örgütteki bireylerin, örgüt çıkarları için kendi çıkarlarından vazgeçmeleri konusunda ilham vermektir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Dönüşümcü liderliği benimsemiş liderler çok aktiftirler ve örgütteki bireylerin ortak içsel farkındalık düzeylerini yükseltip yüksek performans göstermelerine rehberlik ederler. Dönüşümcü liderlik teorisi liderliği dört bölümde ele alır. Bu bölümler: idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destektir (Turan, 2012).

Dönüşümcü liderliğin benimsendiği organizasyonlarda liderlik uygulamasının dört başlık altında toplandığı söylenebilir. Bu davranışlar (Koçel, 2014):

- Birinci tür davranış liderin iş yapma ve etik standartları ile ilgilidir. Birinci tür davranış liderin benimsediği yüksek moral ve etik standartları neticesinde örgütte çalışanların saygınlığını kazanması ve bu durumun örgütte çalışan bireylerin lidere olan bağlılığın artmasını anlatır.
- İkinci tür davranış ise liderin ideal ve değer yargıları ile ilgilidir. İkinci tür davranış liderin ideal ve değer yargıları kapsamında oluşturduğu vizyonun örgüt çalışanlarında yarattığı lideri takip etme arzusu, lidere duyulan güvenin artması ve liderden ilham alma motivasyonunu sağlar.
- Üçüncü tür davranış lider ve statüko ilişkisini içerir. Bu bağlamda üçüncü tür davranışlar; liderin statükoyu eleştirmesi ve alternatif bakış geliştirmesi, uygulanabilir inovatif fikirler ile örgütte çalışan bireylerin entelektüel yönlerine hitap edip onları bu bağlamda düşünme ve davranmaya özendirilmektedir.
- Dördüncü tür davranışlar lider ve örgütte çalışan bireyler ile olan ilişkilerini anlatır. Bu durum kısaca liderin, örgütte çalışan bireylere rehberlik yapması, gelişmeleri için ilgi ve gayret gösterdiği davranış tarzı olarak tanımlanabilir.

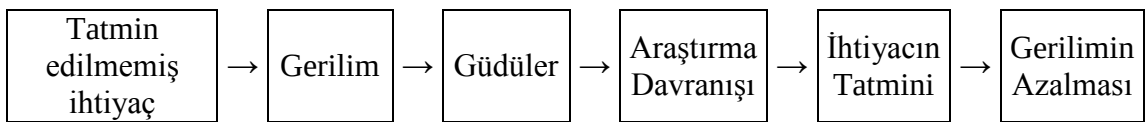
2.2.2.6 Dağıtımçı Liderlik

Liderliğe gerektiği önemi vermeyen hatta önemsemeyen veya duygusallaştıran yaklaşımların aksine dağıtımçı liderlik modeli örgütte liderliği takım, grup düzeyleri ve örgütsel özellikler ile birlikte ele almaktadır. Dağıtımçı liderlik, “karmaşıklık ve boyut yönünden çok çeşitli olan birçok görevi tamamlamak ve yönlendirmek için, örgüt içerisinde liderliğin kaynaklarına dayanmaktadır”. Bu durumu savunanlar ise eğitim ortamlarında liderliğin gerekli olduğunu fakat tek kişinin altından kalkabileceğinden daha karmaşık olduğu fikrini benimsemektedir (Turan, 2012, s. 402-403).

2.3 Motivasyon

Latince “hareket etmek” anlamına gelen *mot* kökünden türetilen İngilizce “motivation” kelimesi Türkçe’de motivasyon, güdüleme olarak kullanılmaktadır. Motivasyonun psikolojide; “içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelen maksatlı davranışlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Tevruz, 2002).

Motivasyon en bilinen tanımı ile bireyi bir davranışa iten içsel bir güç, daha geniş tanımı ile bir davranışın başlamasına sebep olan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel bir güç olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsam içerisinde bir ihtiyacın karşılanması veya hedefin gerçekleştirilmesi sürecinden söz edilebilir. Bu bağlamda motivasyon süreçtir ve motivasyon süreci bir ihtiyacın karşılanması (tatmini) anlamına gelmektedir (Keser, 2014). Bu düşünce akışını kapsayan bir tanımla motivasyon; ihtiyaçların tatmininin en yüksek seviyede olması için enerjinin tahsis edilmesi olarak tanımlanabilir (Pritchard & Ashwood, 2008).



Şekil 3: Motivasyon Süreci (Keser, 2014)

Bireyin çalıştığı örgütteki performans ve başarısı, işine iyi motive olabilmesi ile bağlantılıdır. Örgütte çalışan her bireyim bir amaç ve hedefi olan motivasyona sahip olması gereklidir ve bu amaca yönelmiş davranışın gelişebilmesi için bireyin

çalıştığı örgüte önemli bir sorumluluk düşmektedir (Pritchard ve Ashwood, 2008; Keser, 2014).

Örgütlerde çalışanlar gerek işleri gerekse işleri ile ilgili olmayan birçok davranış gösterirler. Bu davranışların nedenleri incelendiğinde bir çok farklı sebeplerin bu davranışlara neden olduğu kolayca görülebilir. Yönetici için bu davranışların örgütün amaçları doğrultusunda ve çalışanların kendi istekleri ile meydana gelmesi gerekmektedir. Bu yüzden örgütte çalışan bireylerin motivasyonlarının incelenmesi hem örgüt içinde gerçekleşen davranışların sebeplerinin saptanmasında hem de saptanan bu sebeplerin örgüt yararına iyileştirmeler yapılması amacıyla kullanılması büyük önem taşımaktadır (Koçel, 2014). Eğitim kurumlarında yöneticiler motivasyonun, performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu kabul ederler fakat uygulamada çeşitli problem yaşanmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Bu karmaşanın ortadan kaldırılması için motivasyon teorilerinin çözümlenmesinde yarar vardır.

Tablo 11.

Motivasyon Teorileri ve Katkıları (Chruden ve Jr., 1980 akt. Koçel, 2014)

Teori	Ağırlık Noktası ve Katkısı
İhtiyaçlar Hiyerarşisi:	Kişiler belirli bir sıralama gösteren ihtiyaçlara sahiptir ve onları tatmin edecek şekilde davranır
Çift Faktör Teorisi:	İhtiyaçlar temel motivasyon faktörüdür. Ancak bazı faktörler motive etmez fakat motivasyonun varlığı için gereklidir.
Başarma İhtiyacı Teorisi:	Bir kişinin performansı büyük ölçüde sahip olduğu başarı gösterme ihtiyacı ile açıklanabilir.
ERG Teorisi:	Kişiler kademe kademe ihtiyaçlarını tatmin etmek üzere çalışırlar.
Sonuçsal Şartlandırma Teorisi:	Belirli ödül ve ceza uygulaması ile arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir, arzu edilmeyen davranışlar zayıflatılabilir.
Bekleyiş Teorisi:	Kişiler iş ile ilgili ödüllere belirli bir değer biçer. Ayrıca sarf edecekleri gayret ile iş başarma ve ödülü elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli bekleyişlere sahiptir.
Eşitlik Teorisi:	Kişiler kendi sarf ettikleri gayret ve elde ettikleri sonuçları başkalarının ile karşılaştırır.
Amaç Teorisi:	Sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır.

2.3.1 Motivasyon Teorileri

Kişiyi çalışmaya iten güdülerin nelerin olduğu sıkça tartışılan ve araştırılan bir konu olarak önümüze çıkmaktadır. Bu güdülerin belirlenmesi ile çalışma ortamlarında ve örgüt kültüründe yapılacak değişiklikler ile çalışan verimliliği ve etkinliği konularında iyileştirmeler yapılabilecektir. Motivasyon teorileri eğitim kapsamında incelendiğinde ise eğitimin verimlilik ve kalitesine etki eden öğretmenlerin motivasyonlarının, motivasyon teorileri kapsamında incelenmesi ve yöneticilerin motivasyon üzerindeki yerinin belirlenmesi önemlidir.

Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapsam teorileri bireyin ihtiyaçlarının altını çizerek motivasyonun hangi faktörler ile başladığını açıklamaya çalışır. Süreç teorileri ise sürece odaklı bir şekilde bireyin nasıl davranışa geçeceği, kendisini nasıl kontrol edeceği vb. konuları ele alır (Rothmann ve Cooper, 2008; Keser, 2014).

Tablo 12.

Kapsam ve Süreç Güdülenme Teorileri (Keser, 2014)

Kapsam Teorileri	Süreç Teorileri
- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi - Herzberg'in İki Faktör Teorisi - Alderfer'in ERG Teorisi - Fromm'un İhtiyaçlar Teorisi - McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi - Özerklik Teorisi	- Vroom'un Beklenti (Ümit) Teorisi - Porter ve Lawler'in Beklenti Teorisi - Adams'ın Eşitlik (Hakkaniyet) Teorisi - Locke'ın Amaç Yönelimli Teorisi

2.3.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Motivasyon konusunda gerçekleştirdiği araştırmalar ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı ile ünlenen Abraham H. Maslow, motivasyonun temelinde bireyin ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların bireyi harekete geçiren en önemli faktör olduğunu savunmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, Örgütsel Psikoloji, 2005). Bu kapsam içerisinde Maslow'un ortaya attığı İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre bireyin ihtiyaçları hiyerarşik bir düzen içerisinde önemine göre sıralanmaktadır. Bu hiyerarşide en önemli ihtiyaçlar en altta yer almakta ve hiyerarşide yukarıya

tırmadıkça önem azalmaktadır (Rothmann ve Cooper, 2008). Maslow'a göre ihtiyaçlar biyolojik ve içgüdüsel olabilmekte ve genetik temellidirler (Muchinsky, 2006). Birey, alttaki temel gereksinimlerinden yukardaki karmaşık ihtiyaçlarına doğru yükselmesi için bir altta bulunan ihtiyacın en az asgari derecede tatmin edilmiş olması gerekir (Tevruz, 2002). Tatmin edilen ihtiyaç ise bireyi motive etmemekte (Rothmann ve Cooper, 2008) ve ihtiyaç hiçbir zaman tam olarak tatmin edilememektedir (Muchinsky, 2006). Maslow'a göre birey 5 temel ihtiyacını doyurmak ister. Bu ihtiyaçlar; *fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevmeye ihtiyacı, saygı ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır* (Keser, 2014).

2.3.1.1.1 Fizyolojik İhtiyaçlar

Fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk uyku vb.) tüm ihtiyaçların en temel olanlarıdır (Rothmann ve Cooper, 2008; Tao, 2016). Fizyolojik ihtiyaçlar bireylerin doğuştan sahip oldukları ve arzu ettikleri ihtiyaçlardır (Keser, 2014).

2.3.1.1.2 Güvenlik İhtiyacı

Güvenlik ihtiyacı fiziksel tehlike ve ekonomik dengesizlikten korunma gereksinimlerini içerir (Tao, 2016). Örgütsel olarak bu alandaki doğru cesaretlendirme ise stabil çalışma ortamı, hayat pahalılığının maaş artışları ile karşılanması, sosyal sigorta ve bireysel emeklilik olarak sıralanabilir (Rothmann ve Cooper, 2008).

2.3.1.1.3 Ait Olma ve Sevmeye İhtiyacı

Sosyal ihtiyaçlar bireyin diğere bireyler tarafından kabulünü, kişilerarası ilişkileri ve gruba ait olmayı içerir (Tao, 2016). Örneğin; bireyin arkadaşlarının olması, sevmesi ve diğere insanlar tarafından sevmeyi ve diğere insanlar tarafından kabul edilmesi (Rothmann ve Cooper, 2008). Birey günün büyük bölümünü iş yerinde geçirir ve bu zaman diliminde sosyal çevresi ile etkileşim kurar. Bu etkileşim bireyin iş yerindeki çevresini oluşturur. Birey iş yerinde oluşturduğu sosyal çevrede de benzer şekilde ait olma ve sevmeye ihtiyacı hisseder (Keser, 2014).

2.3.1.1.4 Saygı İhtiyacı

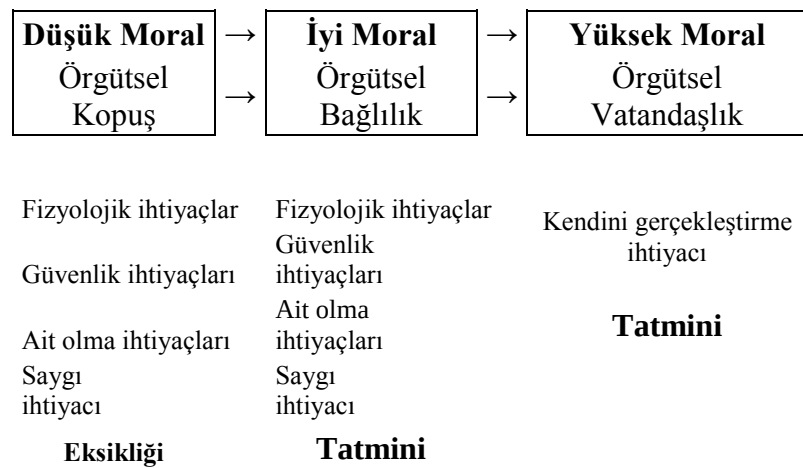
Saygı ihtiyacı bireyin yaptıklarının başkaları tarafından olumlu karşılanması, bireyin saygın bir kişi olarak kabul edilmesini ve bireyin kendisine hürmet ve güven duyulmasını (Tevruz, 2002) ve değere görüp saygı duyulmasını içerir (Tao, 2016). Saygı ihtiyacı iki gruba bölünebilir. Bu gruplar öz saygı ve başkalarından gelen

saygıdır. İlk grup bireyin kendisine verdi değer ve saygı ile alakalı iken, ikinci grup kişilerin bireye adlettikleri saygınlık ve prestij ile alakalıdır (Rothmann ve Cooper, 2008).

2.3.1.1.5 Kendini gerçekleştirme ihtiyacı

Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramında en üst seviyede bulunan ihtiyaç olan *Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı*, diğer dört ihtiyacın tatmin edilmesinden sonra ortaya çıkan bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç bireyin kişisel potansiyelinin en üst basamağına gelmesini ve yetenek ve becerilerini en üst düzeyde eyleme dökme arzusunu ifade eder (Keser, 2014). Kısaca bireyin tüm potansiyel ve kapasitesini kullanma ihtiyacı olarak tanımlanabilir (Tao, 2016).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi günümüzde popüler olarak kullanılmasına rağmen bilimsel olarak çok fazla araştırmaya konu olmamıştır. Örgütlerde yapılan araştırmalarda ise elde edilen verilen teoriyi güçlü bir şekilde desteklemediğini ortaya çıkarmıştır. Bu veriler ışığında çeşitli ihtiyaçların daha farklı kategorize edilmesi veya bireylerin aynı anda kısmı olarak tatmin edilmiş ve tatmin edilmemiş ihtiyaçlarının olabileceği gibi görüşler ortaya atılmıştır (Keser, 2014).



Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi kapsamında moral ve davranışın ilişkisi (Tao, 2016)

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi motivasyon ile alakalı olsa da aynı zamanda farklı ihtiyaçların tatmininin/tatminsizliğinin yarattığı farklı ruh hallerine dayanarak moral duygusu da İhtiyaçlar Teorisi kapsamında incelenebilir. Eğitimcilerin motivasyon ve

morallerinin ise profesyonel görevleri üzerinde etkisi olduğu, eksik ihtiyaçlar karşılandığında eğiticinin sahip olacağı ruh halinin ise örgütsel bağlılığa katkısı olabileceği söylenebilir (Tao, 2016).

2.3.1.2 Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Çift faktör teorisi aynı zaman motivasyon-hijyen teorisi olarak da bilinmektedir. 200 mühendis ve muhasebeci ile yaptığı araştırmada katılımcılardan “hangi durumlarda işlerinde iyi, hangi durumlarda ise işlerinde kötü hissettiklerini” yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda Herzberg ve arkadaşları motive edici (özendirici) ve hijyen faktörlerini tanımlamışlardır (Rothmann ve Cooper, 2008). Çift faktör teorisine göre hijyenik faktörler (çalışanların örgütten ayrılmasına, tatminsizliğe ve kötümser olmalarına yol açan öğeler) ile özendirici faktörlerin (çalışanları işyerine bağlayan, özendirici ve tatmin sağlayan öğeler) birbirinden ayrılması gerekir (Keser, 2014).

Tablo 13.

Çift Faktör Teorisinde Hijyen ve Özendirici Faktörler (Keser, 2014)

Hijyen Faktörleri	Özendirici Faktörler
• Şirket politikası ve yönetimin kötü gitmesi • Teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu • Amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması • İş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu • Ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların etersizliği • İş arkadaşları ile geçimsizlikler ve kötü alışkanlık ilişkileri • Çalışanın kişisel yaşamın gereken saygının gösterilmemesi ve istihdam güvensizliğinin yetersizliği	• Bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk • İşyerinde başarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme • Arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma • İş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma • Terfi edebilme olanaklarına sahip olma • İşinde kendisi geliştirip yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarda çevresine olumlu katkılarda bulunabilme

Herzberg'in teorisinde hijyen ve özendirici faktörlerin açıklanması rağmen, teori göz önünde bulundurularak örgütte verimliliği arttırmak adına yapılabilecekler sınırlıdır. Örgütte yaptığı işin değişmesini veya gelişmesini istemeyen bireyler olabilir. Bazı bireyler değişmiş veya geliştirilmiş iş için yeterli birikime sahip olmayabilir (Rothmann ve Cooper, 2008). Ayrıca Herzberg'e göre (1959) tatmin ve tatminsizlik aynı bütünün parçaları değil fakat tamamen de zıt değildirler. Bir başka deyişle çalışanı işinde mutlu eden faktörler (özendirici faktörler) ile çalışanı mutsuz eden (hijyen faktörleri) birbirinin zıttı değildir. Bu yüzden sadece öğretmenler için hijyen faktörlerin ortadan kaldırılması onları en iyi şekilde motive etmez (Tao, 2016).

Herzberg'in çift faktör teorisi genelde Alderfer, McClelland ve Maslow'un teorileri ile benzerlik gösterdiği için aynı başlık altında incelenir. Maslow genel olarak insan ihtiyaçları ile ilgilenirken, Herzberg bireyin işinin temel ihtiyaçlarını nasıl etkilediği ile ilgilenir (Steers ve Porter, 1996).

2.3.1.3 Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer'in teorisi hem Herzberg'in hem de Maslow'un teorilerinin genişletilmiş hali olduğu söylenebilir. Alderfer, bireyler için önemli olan ihtiyaçları üç grup altında toplamıştır. Bu gruplar; *Varolma İhtiyacı (Existance)*, *İlişki İhtiyacı (Relatedness)*, *Gelişme (Growth)* olarak sıralanabilir (Rothmann ve Cooper, 2008).



Şekil 5: ERG Teorisinde İhtiyaçların Gruplanması (Rothmann ve Cooper, 2008)

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda beş olan ihtiyaç grubu sayısı Alderfer'in ERG Teorisi'nde üçe düşmüştür. Ayrıca ERG Teorisi'nde ihtiyaçlar arası hiyerarşiden daha az söz edilmekte ve birden fazla ihtiyaç aynı anda tatmin edilebilmektedir (Keser, 2014). Teoriye adını veren E harfi varoluşu, R harfi bağlılığı

ve G harfi gelişimi temsil etmektedir. Varoluş, bireyin var olması için gereken ihtiyaçları, bağlılık bireyin kişilerarası ilişkilerini sürdürebilmesi için gerekli ihtiyaçları, gelişme ise bireyin sosyal, kabul edilme, ait olma ve statü arzularını içerir (Arnolds ve Boshoff, 2002).

2.3.1.4 McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi

Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarına benzeyen çeşitli ihtiyaçlar üzerinde McClelland ve arkadaşları yaptıkları araştırma sonucunda başarı güdüsünün içsel bir ihtiyaç olduğunu ve zor ve kişisel hedeflerin başarılmasında bireyi harekete geçirdiğini saptamışlardır (Spangler, Tikhomirov, Sotak ve Palrecha, 2014). Ayrıca teori kapsamında her insanın başarısını etkileyen dört çeşit ihtiyaç belirlemişlerdir (Tevruz, 2002). Bu ihtiyaçlar; başarıma ihtiyacı, ait olma ihtiyacı, güç elde etme ihtiyacı ve uzmanlık ihtiyacı (Keser, 2014).

2.3.1.4.1 Başarma İhtiyacı

Başarma ihtiyacı yüksek olan bireyler kendileri için güç ve meşakkatli hedefler seçip bu hedeflere ulaşmak için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmek ve kullanmak isterler (Keser, 2014). Bazı durumlarda ise başarıma ihtiyacı yüksek bireyler kendilerine çok kolay hedefler seçip başarıma ihtiyaçlarını tatmin ederler (Rothmann ve Cooper, 2008).

2.3.1.4.2 Ait Olma İhtiyacı

Ait olma ihtiyacı insanlar arası bağlar kurmak ve psikolojik olarak yakınlaşmak arzusu üzerine kuruludur. Bu yüzden Ait Olma İhtiyacı insan yoldaşlığı ve başkaları tarafından sevilip kabul edilme ihtiyacı ile alakalıdır (Rothmann ve Cooper, 2008). Başarı motivasyonuna sahip bireyler başarı ve başarısızlık durumlarında kesin ve açık geribildirimler aldıklarında daha verimli çalışırlar (Keser, 2014).

2.3.1.4.3 Güç Elde Etme İhtiyacı

Bu ihtiyaç başkaları üzerinde güç sahibi olma arzusu, başka insanları nasıl kontrol altına alabileceği düşüncesi ile karakterize edilir. Güç kazanma motivasyonuna sahip bireyler kendilerine zor, ulaşılması için çalışma gerektiren hedefler seçer (Keser, 2014). Bireyin kendi çevresinde daha fazla etki bırakabileceği, nüfuz sahibi olabilme ve çevresini daha fazla kontrol edebilme gibi arzular da Güç Elde Etme İhtiyacının karakteristik özellikleridir (Rothmann ve Cooper, 2008).

2.3.1.4 Uzmanlık İhtiyacı

Uzmanlık ihtiyacı motivasyonuna sahip bireyler genelde mükemmel işler ortaya çıkarma kaygısı içerisindedirler. Bu motivasyon ile hareket eden bireyler genelde işin teknik yönü ile ilgilendikleri için yapılacak işin insan boyutuna odaklanmazlar (Keser, 2014).

2.3.1.5 Fromm'un İhtiyaçlar Teorisi

Alderfer ve Maslow'un teorilerine “*Amaç Edinme İhtiyacı*” ve “*Bir Dünya Görüşü*” ihtiyacı olmak üzere iki ihtiyaç eklemiştir (Keser, 2014)

2.3.1.6 Özerklik Teorisi

Özerklik teorisi, gelişimi, kişiliği ve sıhhati sosyal bağlamda ele alan geniş bir motivasyon teorisidir (Ryan ve Deci, 2014). Bu teoriye göre bireyin davranışlarının otonom ve istemsel olduğu ve bireyin kendi öz iradesi ile olaylarda kendine yer bulduğunu savunur. Teori temel olarak; ihtiyaçların karşılandığı ölçüde etkili olarak çalışıp sağlıklı gelişim gösterecek, tersi durumda ihtiyaçların engellendiklerinde ise olumsuzluğa bağlı ve isteğe bağlı olmayan davranışlar göstereceklerdir ilkesine dayanmaktadır (Keser, 2014).

2.3.1.7 Vroom'un Beklenti Teorisi

Bilişsel bir teori olan Vroom'un Beklenti Teorisi (Muchinsky, 2006), bireylerin beklentileri ve bu beklentilerin örgütsel düzeydeki davranışları ne ölçüde etkilediği ile alakalıdır (Rothmann ve Cooper, 2008). Vroom'a (1964) göre “motivasyon ile ilgili tartışmalarda cevaplanması gereken iki farklı soru vardır. Bunlardan ilki organizmayı uyandıran veya harekete geçirdiğidir. İkincisi soru ise davranışın yönüdür”. Bu bağlamda Beklenti Teorisi genel olarak motivasyonu gerçekleştiren bilişsel düzeydeki durumların nasıl yönlendirileceğini açıklar. Beklenti teorisine göre bireyin davranışının kendisine ödül veya arzu edilen bir ürün olarak gelme olasılığı durumunda bireyin motive olur (Keser, 2014).

Beklenti teorisine göre motivasyon arzulanan olgunun arzulama derecesi ve bekleme süresi ile ilişkili olup, **Motivasyon= Beklenti X Araçsallık X Çekicilik** olarak formüle edilmektedir (Landers, Bauer, Callan ve Armstrong, 2015). Bu denklemde beklenti davranış sonucunda iş başarısına ulaşma arzusu, davranış sonucundaki iş başarısının bireye ödül veya arzulanan çıktı olarak dönmesi, çekicilik ise ödülün veya arzulanan çıktının birey için değeridir (Keser, 2014). Denklemdaki

üç boyut olan beklenti, araçsallık ve çekicilik sadece motivasyonun derecesini oluşturmamakta, aynı zamanda herhangi birinin eksikliği veya zıt yönde oluşu motivasyonun yokluğu veya çıktının olması fakat performansın olmadığı durumları da gösterebilir (Landers, Bauer, Callan ve Armstrong, 2015).

Beklenti teorisine göre bireyin motivasyonu daha çok çabaya yol açmakta, daha çok çaba ise arzulanma derecesi yüksek çıktı veya ödüllere yol açacağından hedefe ulaşmak ve yeniden motive edilmesi daha kolay ve daha doyumludur çalışanların ortaya çıkacağı beklenir (Keser, 2014). Beklenti teorisi örgüt düzeyinde birey davranışlarının ne kadar karmaşık olduğunu en iyi açıklayan teorilerden biri olarak gösterilmektedir (Muchinsky, 2006; Rothmann ve Cooper, 2008).

2.3.1.8 Porter ve Lawler'in Beklenti Teorisi

Vroom'un Beklenti Teorisi'ne kuramsal destek veren Porter ve Lawler Vroom'un modelindeki performans ve doyum arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Bu bağlamda birey vereceği çaba ile performansının yükseleceğine ve içinde bulunduğu bu durumun onu bir sonuç veya çıktıya götürebileceğine inanıyorsa çaba için güdülenecektir. Porter ve Lawler'in Beklenti Teorisi'nde ise sadece bu çaba yeterli değildir ve bireyin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir (Keser, 2014). Porter ve Lawler'in modeli, çalışanların güdülenmesine sebep olan noktalara vurgu yaptığı için yöneticiler için önemlidir. Yetenek ve özellikler ile yapılacak işin doğru eşleştirilmesi, astlara rolleri ve neyin ödüllendirileceğinin açıkça belirtilmesi, motivasyonun yakalanıp devamının sağlanması ve verilen ödüllerin çalışanlar tarafından değer görmesi Porter ve Lawler'in Beklenti Teorisine göre yöneticilerin çalışanların motivasyonu için dikkat etmesi gereken noktalardır (Venkatesh, 2017).

2.3.1.9 Adams'ın Eşitlik (Hakkaniyet) Teorisi

J.S. Adams tarafından 1963 yılında geliştirilen eşitlik teorisine göre algılanan eşitsizlik hali motive edici bir durumdur. Birey örgüt içerisinde kendisine eşit davranılmadığını düşündüğünde bu durumu ortadan kaldırmaya ve durumdaki eşitlik duygusunu tekrar kazanmaya çalışır (Rothmann ve Cooper, 2008). Teorideki eşitsizlik hali ise bireyin kendi algısına göre ortaya çıkmakta ve çıkmamaktadır. Eşitlik teorisinin temelinde; *Kişi*, *Diğer Kişi*, *Ödüller* ve *Katkılar* olmak üzere dört adet temel kavram vardır (Keser, 2014).

2.3.1.9.1 Kişi

Kişi; teori algısal bir teori olduğundan, bireyin kendini diğerleri ile karşılaştırdığında algıladığı eşitlik temel alınmaktadır (Muchinsky, 2006). Bu kapsam içerisinde *kişi* eşitlik veya eşitsizliği algılayan birey olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2014).

2.3.1.9.2 Diğer Kişi

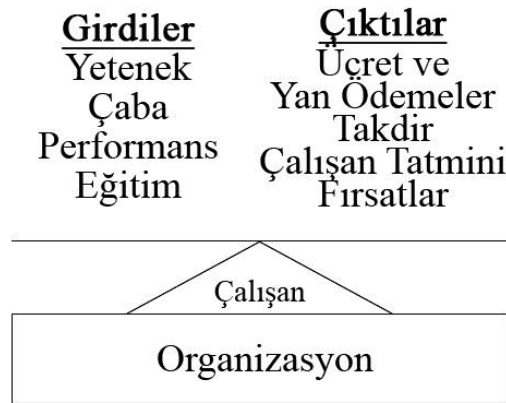
Diğer kişi bireyin kendini karşılaştırdığı kişi olarak tanımlanabilir (Muchinsky, 2006). Karşılaştırmayı yaparken birey; ödül ve katkı faktörlerini karşılaştırma aracı olarak kullanır (Keser, 2014).

2.3.1.9.3 Ödüller

Bireyin işten elde ettiği çıktılar ödüller kavramı altında incelenmektedir (Muchinsky, 2006).

2.3.1.9.4 Katkılar

Bireyin işine taşıdığı eğitim özellikler Katkılar kavramı altında incelenmektedir. Katkılar kavramına örnek olarak; zekâ, deneyim, yetenek vb. özellikler verilebilir (Keser, 2014). Katkılar kavramı aynı zamanda *girdi* olarak da adlandırılmaktadır (Muchinsky, 2006).



Şekil 6: Eşitlik Teorisi (Keser, 2014)

Eşitlik teorisine göre bireyin örgütte ortaya koyduğu emek ile emeğinin karşılığında ettiği ödüller (çıktılar) dengeli ve adil olmalıdır (Keser, 2014).

2.3.1.10 Locke'un Amaç Teorisi

Amaç teorisi, bireylerin rasyonel davranışlar sergilediği varsayımına dayanır (Muchinsky, 2006). Davranışın temel nedeni ise bireyin bilinçli amacı ve niyetidir (Keser, 2014). Amaç teorisine göre amaç ve hedefler belirli ve zor olmadıklarında yüksek derecede motive edici faktörlerdir (Rothmann ve Cooper, 2008). Locke ve Latham'a (1990) göre amaçların iki önemli fonksiyonu vardır; motivasyon ve direkt davranış. Amaç, iş için ne kadar efor sarf edeceğini belirlemesi için bireye yardımcı olur ve amaçlar bilinçli davranışlardır (Muchinsky, 2006).

Örgütte motive edici bir çalışma ortamı sağlanabilmesi için çalışanın güdü ve değerlerinin çalıştığı örgütteki değer ve güdüler ile eşleşmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi içinse çalışana gerçekçi bir ön izleme sunarak çalışanın bu değer ve güdülerini içselleştirmesi sağlanabilir (Rothmann ve Cooper, 2008) çünkü çalışan için belirli bir amaç, içselleştirilmiş bir şekilde motivasyona dönüşecektir (Keser, 2014).

2.3.2 Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu

Örgütlerde çalışanları motive eden başlıca kişinin örgütteki lider olması beklenir. Okullar için de aynı durum söz konusudur. Buna rağmen liderin diğer çalışanları motive edebilmesi için öncelikle kendinin motive olması gerekmektedir. Motivasyonun en önemli kuralı bireyin başkalarına ilham vermeden önce bu ilhamı kendinde bulmasıdır. Kısacası motive olmuş bir lider örgütteki diğer çalışanları motive edebilir (Adair J. , 2009). Bu durum eğitim bağlamı içerisinde incelendiğinde ise liderlerin sorumluluğu daha da artmaktadır. Lider önce kendisini motive etmeli sonra öğrencileri motive edecek öğretmenleri motive etmelidir (Dunham, 2008).

Öğretmen motivasyonu ise eğitim kurumunun kendisinden beklediği günlük görevleri yerine getirirken ilham aldığı olguları kapsamaktadır. Eğitim kurumunun öğretmenlerden beklediği görevler ise ilgili eğitim bakanlığı tarafından belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için eğitim kurumunun belirlediği görevleri kapsamaktadır (Deventer ve Kruger, 2003).

2.4 Performans

Performans sosyal bilim dallarının birçoğunda yaygın bir şekilde ele alınan bir konu olduğu için çeşitli sosyal bilim alt dalları tarafından kullanılan bir olgudur (Talbot, 2010). Performansın en kabul edilen tanımı yöneticilik kapsamında kendine yer bulmaktadır. Buna göre izlenebilirlik bağlamı içerisinde performans; nicel olarak

ölçülebilir sonuçlar ile basit ve hedeflenmiş bir hedefin karşılaştırılmasıdır. Performans ayrıca eylemlerin koordine edilebilmesi için bir metot, bilişsel bir çoklu karşılaştırma aracı, kontrol aracı, cesaretlendirme aracı ve engin bir inanç olarak karşımıza çıkabilmektedir (Michalos, 2014). Sözlük tanımlarına bakıldığında ise performans “başarım” olarak karşımıza çıkmakta (Türk Dil Kurumu, 2017; Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2017) veya bir eylemin tamamlanması, üstesinden gelinmesi olarak tanımlanmaktadır (Britannica Academic, 2017).

Performans ayrıca zaman kriteri kapsamında değerlendirilen bir olgudur. Bu bağlamda performans belirli bir zaman kesiti içinde bireyin gösterdiği başarı yada başarısızlıkları içermektedir. Zaman kriterinin de performans tanımı kapsamına aldığımızda performans; bireyin bir zaman kesiti içerisinde kendine verilen hedefleri yerine getirmekle ilgili elde ettiği sonuçlar ve bireyin iş görme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2011).

2.4.1 Çalışan Performansına Etki Eden Faktörler

Örgütlerin hedefledikleri amaçlara ulaşabilmeleri çalışanların gösterdikleri performans ile yakından alakalıdır. Çalışan performansı genel olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Bu başlıklar *görev performansı* ve *bağlamsal performanstır* (Motowidlo ve Schmit, 1999).

Görev performansı kısaca; çalışanların örgütte yerine getirmeleri beklenen davranışlardır (Borman & Motowidlo, 1997). Görev performansı örgüt içerisinde gerçekleşen birçok değişik davranışı içerir. Bu davranışlar arasında ürünlerin üretimi, ticaret yapmak, astların yönetimi, hizmet verilmesi vb. örgüt amaçları doğrultusunda yerine getirilen davranışlardır (Motowidlo ve Schmit, 1999).

Bağlamsal performans ise örgütün kültür ve iklimine katkı koyacak davranışları içerir. Bu davranışlar örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlamlarda etki ederek örgütün verimliliğine etki etmektedir (Borman ve Motowidlo, 1997). Bu davranışlara örnek olarak fazladan mesaiye kalmak, diğer çalışanlar ile iş birliği içinde olmak, kural ve prosedürlere uymak vb. davranışlar verilebilir (Motowidlo ve Schmit, 1999).

Performans örgütsel çalışmalarda bazı örgütlerin neden diğer örgütlerden daha başarılı olduğunu gösteren önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda örgütlerde performansa etki eden sebeplerin bilinmesi ile örgüt

kaynakları daha verimli bir şekilde kullanılacaktır. Örgütte liderler kaynakları yönetme ve performansı yükseltme pozisyonundadırlar (Lavanson, 2007).

2.4.2 Performans Yönetimi

Çeşitli araştırmaların ortaya koyduğu şekilde performans yönetimi örgüt performansına olumlu yansımaya rağmen örgütler performans yönetimi uygulamaya geçirmekte zorlanmaktadır. Performans yönetimi, yöneticiler ve çalışanlar arasında en beğenilmeyen örgütsel süreç olarak tanımlanmaktadır.

Performans yönetimi kısaca bireylerin veya takımların performansının tanımlanması, ölçülmesi ve geliştirilmesini ve örgüt hedeflerine ulaşılabilmesi için performansın stratejik şekilde yerleştirilmesini içeren ve sürekli devam eden bir süreçtir (Aguinis, Gottfredson ve Joo, 2012). Başka bir tanımla performans yönetimi örgüt performansını etkileyen örgütsel bir süreç olup örgütün yönetici ve çalışanlarının birlikte amaç belirlemeleri, performansı değerlendirmeleri ve son olarak performansı ödüllendirmelerini içerir (Grobler, Warnich, Carrel, Elbert ve Hatfield, 2011)

Tablo 14.

Okullarda performans yönetiminin haklı gerekçeleri (West-Burnham ve Bradbury, 2003)

Gerekçe	Yorumlar
Yasal ve Sözleşme ile İlgili	•Performans yönetimi yasal bir zorunluluktur. •Öğretmenler çalışandır ve işverenlerinin performans standartı belirlemeye hakkı vardır. • Öğretmenler profesyoneldir.
Hesap Verilebilirlik	•Okulun uzun süre hayatta kalması ve saygınlığı yüksek performansa bağlıdır. •Okul bir kamu hizmetidir ve hesap verebilir olmalıdır. •Neyin ve nasıl ölçüleceği hakkında problemler vardır.
Profesyonellik	•Profesyonelliğin karakteristik özelliklerinden biri işe olan yüksek bağlılıktır.

	•Profesyoneller kendi çalışma standartlarını belirler. Bu yaklaşım okullarda uygulanması halinde ise okullar başarısız olur.
	•Her çocuğun en uygun ve efektif eğitimi almaya hakkı vardır.
Ahlak	• Ahlaki haklar mevcut kaynaklar ile dengelenmeli ve politikaların bu duruma aracı olması gerekmektedir.

Örgütsel performans yönetimi örgütte yapılan tüm eylemleri kapsayacak kadar genişdir. Bu kapsama örgütün vizyonu, misyonu ve amaçları da dahildir. Performans yönetimi sürekli olarak performans değerlendirmelerine dayanır. Bu sürecin diğer bir adı ise “Toplam Kalite Yönetimi” olarak karşımıza çıkar (Van der Walddt, 2007). Örgütsel performans yönetiminin üç gerekli çekirdek bileşeni vardır. Bu çekirdek bileşenleri (1) prensip, uygulama ve yönetim politikaları kapsamında performans denetimi (2) kaynakların faydalı hale getirildiği, faydanın elde edildiği, eksikliklerin belirlendiği denetim (3) ve örgütün stratejik amaçları ile ilgili denetimdir (Politt, Girre, Lonsdale, Mul ve Summa, 2002).

Fryer, Anthony ve Ogden’e (2009) göre ise performans yönetimi davranışta, motivasyonda ve süreçlerde geliştirmelerden sorumludur ve performans yönetimi için beş adet evrensel kriteri vardır. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir; (1) liderlik bağlılığı, (2) stratejinin performans amaçlarına göre düzenlenmesi, (3) paydaşların katılımı, (4) sürekli gözlem, değerlendirme ve geri dönütler verilmesi ve (5) çıktılar ve sonuçlar için performans kültürünün inşası (Fryer, Anthony ve Ogden, 2009). Buradaki çıktılar ve sonuçlar ise hedefler, politikalar ve amaçlar bağlamında ele alınmalı ve dışsal hesap sorulabilirlik, iç raporlama, stratejik planlama, operasyon planlaması ve insan kaynakları yönetimi kapsamında olmalıdır. Böylelikle performans sonuçlarının geçerliliği sürekli kılınabilir (Franceschini, Galetto ve Maisano, 2007).

2.5 Yönetici Liderlik Stillerinin Örgüt Üzerindeki Etkileri

Yönetici liderlik özelliklerinin etkisini örgüt içinde salt düzeyde çalışana indirgemek eksik olur. Yönetici liderlik özellikleri aynı zamanda genel olarak örgüt

kültürünü, örgüt iklimini ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Bu etkiler ise dolaylı veya dolaysız olarak çalışanların üzerinde çeşitli etki bırakmaktadır. Bu bağlamda yönetici, örgütteki çalışan ile birebir temas kurmadan bile sadece liderlik özelliklerinin yarattığı örgüt ortamı ile çalışanın üzerinde çeşitli etkiler bırakabilmektedir.

2.5.1 Örgüt Kültürü

Kültür, onu inceleyen bilim dalları tarafından birçok farklı şekilde ifade edilmiş ve bu bilim dallarının kültürü tam olarak konumlandırma biçimlerine göre bu ifadeler çeşitlenmiştir. İlk kez 1871’de Sir Edward Burnett Taylor tarafından yapılan kültür tanımından 69 yıl sonra Kroeber ve Kluckhohn yaptıkları çalışmada alanyazını taramış ve 150’den fazla kültür tanımına ulaşmışlardır (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). Bu araştırmanın üzerinden geçen yıllar ile birlikte kültür tanımlarının da sayısı çoğalmıştır. Bu karışıklığı aşabilmek için önemli örgüt kültürü tanımlarına göz atmakta fayda vardır (Şişman ve Uysal, 2012):

- “Örgütün temel değerlerini ve inançlarını çalışanlara kataran semboller, törenler ve efsaneler” (Ouchi, 1981).
- Mintzberg’e (1989) göre kültür; *örgütün ideolojisi veya bir örgütü diğer örgütlerden ayıran gelenek ve inançlar olarak ele almakta ve örgütün yapısal iskeletinde belirli bir yaşamın olduğunu ifade etmektedir.*
- Robins (1998) *örgüt kültürünü bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüt içindeki üyelerin paylaştıkları anlamlar sistemi olarak tanımlamaktadır.*
- Schein (1992; 1999)’a göre ise *kültür, örgütün başarılı bir biçimde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan, örgüt üyelerinin kendiliğinden paylaştıkları temel sayıtlar, değerler ve inançlar olarak ele alınmalıdır.*

Bu tanımlar her ne kadar çoğaltılabilir olmasına rağmen, alanyazında yaygın olarak kullanılan tanımlara bakıldığında bazı ortak özellikler taşıdıkları görülür. Bu ortak özellikler; *gözlenen davranış düzenleri, normlar, baskın değerler, dünya görüşü, kurallar ve duygular* olarak sıralanabilir. Bu özellikler tek olarak ele alındığında örgüt kültürünü temsil etmemekte, bütün olarak ele alındığında örgüt kültürünü anlamlı bir şekilde göstermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Örgüt kültürü, bir örgütün günlük fonksiyonlarını, genel performansını ve verimliliğini etkileyebilir (Morill, 2008; Cameron ve Quinn, 2011). Örgüt kültürü genel olarak bir

örgütün en değerli varlığı olarak kabul edilmektedir. Buna rağmen kültür kavramının kendisinin karmaşık bir kavram olması ve farklı bilim çevrelerince farklı şekillerde yorumlanmasından dolayı kesin bir örgüt tanımına ulaşmak güçtür. Buna rağmen popüler bir tanımla örgüt kültürü “bir grup tarafından öğrenilen ve grubun dışsal adaptasyonunu ve içsel bütünleştirmeyi sağlayan temel varsayım desenleri” olarak tanımlanmaktadır (Schein, 2010). Örgüt kültürü sosyal olarak inşa edilmiş ve bilinçaltında yer alan bir olgudur (Ostroff, Kinicki ve Tamkins, 2003).

Bir örgütteki paylaşılan değerler kısaca örgüt kültürü olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda örgütsel kültür, örgütteki çalışanların paylaştığı inanç, normlar, değerler, bilgi ve örtük anlayıştır (Grönfeldt ve Strother, 2006). Schein’e (2010) a göre ise örgüt kültürü üç düzeyde incelenebilir. Bu düzeyler ise (1) yapay olgular, (2) kabul edilmiş inanç ve değerler ve (3) temel öncelikli varsayımlardır. Yapay olgular görünen örgüt yapısı ve işleme şekli ve gözlemlenebilir davranışları içerir. Bu olgular aynı zamanda örgütün “iklimini” oluşturmaktadır. Kabul edilmiş inanç ve değerler ise örgütteki bir çok şeyi etkileyen olgulardır. Kabul edilmiş inanç ve değerlerin etkilediği en önemli şey ise liderlik veya yönetimdir. Bu durumun tam tersi de mümkündür.

Lider bulunduğu mevkiye kendi inanç ve değerleri bulunarak gelmektedir ve çeşitli durumlarda lider bu inanç ve değerleri örgüte empoze edebilmektedir. Kabul edilmiş inanç ve değerlerin aksine temel öncelikli varsayımlar ise bilinçaltında yer bulmaktadır. Bu varsayımlar ise bireyin davranışının yordayıcısı olabilmektedir. Bir örgütteki bir davranış bu düzeye geldiğinde ise değişmesi aşırı derecede zordur.

Tablo 15.

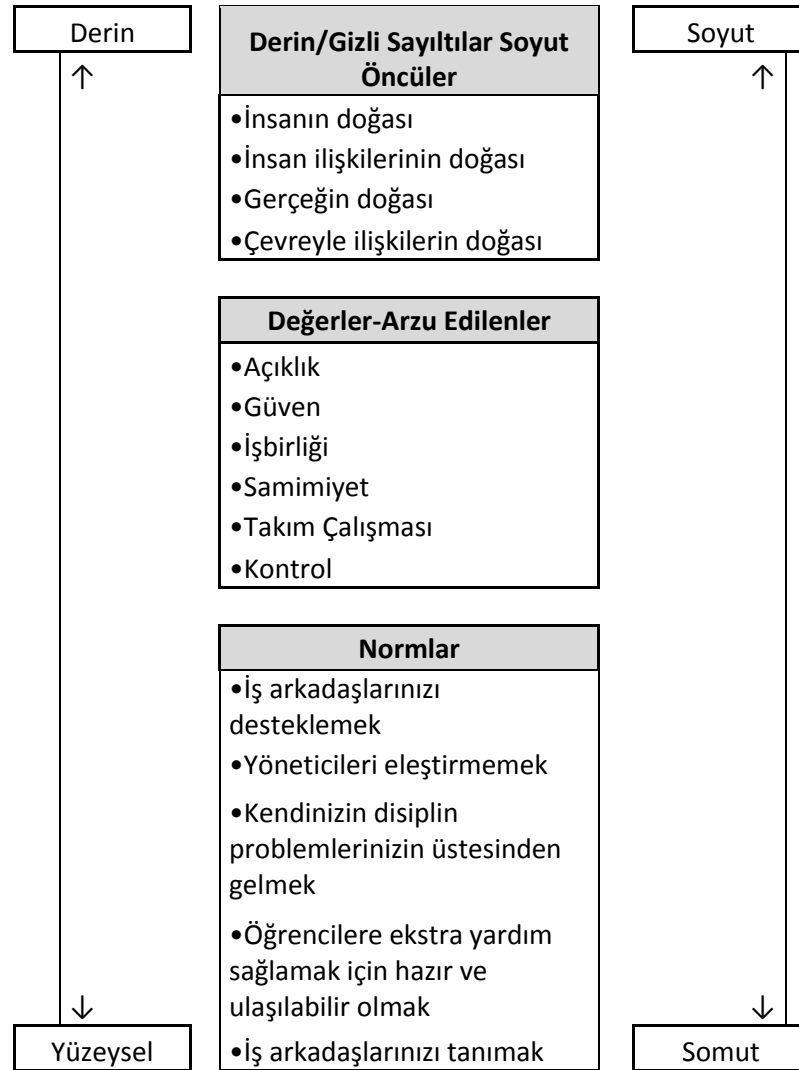
Örgütsel Kültürün Teorik Modelleri (Miroshnik, 2013)

Yazar	Odak	Araştırma Metodu	Araştırma Tekniği	Önemli Bulgular	Sınırlılıklar
Rokeach (1973;2000)	Kültür ve milliyetlerin değerleri	Nicel, Q-Araştırma Metodu	Anket	Değerler İçselleştirilmelidir	Ardından gelen bir çok araştırmayı teşvik etse de örgütsel özelliklerin kullanılabilirlik olasılıklarını açıklayamamıştır.
Ouchi ve Jeager (1978)	Batılı olmayan örgütsel kültürün doğası	Nitel Analiz	Analiz ve Tartışma	Örgütsel amaç ve kültür üzerine uzun süreli görüşler	Keşif amaçlı bir araştırma olmasına rağmen az miktarda nicel kanıt vardır
Hofstedeve Hofstede (1980); Hofstede ve Minkov (2010)	Kültür kavramı ve onun ulusal kültür ile olan ilişkisi	Genel olarak nitel, kısmen nicel	Analiz ve Tartışma	Ulusal kültür ve örgüt kültürü arasında kesin bağlantılar	Analizler araştırmacıların kendi varsayımları üzerine kurulmuştur ve eleştirel olarak (özellikle Asya'daki) farklı ülkelerde ele alınmamıştır.
Smircich (1983)	Kültürün doğası	Nitel Analiz	Analiz ve Tartışma	Kültür şirket tanımlar veya kültür şirketin kaynağıdır	Basit bir fikir ile yola çıkılmasına rağmen kendisinden sonra gelen araştırmaları etkilemiştir.
Barney (1991)	Bir kaynak olarak kültür	Nitel Analiz	Analiz ve Tartışma	Kültür rekabetçi avantajı yaratır	Keşif amaçlı bir araştırma olmasına rağmen nitel veya nicel veriler sunulmamıştır.
Adler (1997)	Kültür kavramı ve performans	Nitel Analiz	Analiz ve Tartışma	Kültür ve performans ilişkisi	Kavramsal bir teoridir ve kültürün performans üzerine olan etkisini niceliğini göstermemektedir

Tablo 6’da görülebileceği gibi örgüt kültürünün içerisinde kültür kavramının geçmesi araştırmacıları örgüt kültürünü farklı boyutlarda ele almasına neden olmuştur. Kültürün nesne dünyasında somut bir varlığı temsil etmemesi, onu karmaşık ve tartışmaya açık bir olgu haline getirmiştir. Kültürün bu karmaşık ve tartışmaya açık yapısından dolayı düşünürlerin elinde kültür farklı anlamlar kazanmaktadır (Barker, 2004).

2.5.1.1 Örgüt Kültürünün Düzeyleri

Örgüt kültüründeki bu karmaşıklık, ve bu karmaşıklıktan meydana gelen bazı problemleri anlamlandırabilmek için örgüt kültürünün düzeylerine bakmak gereklidir. Kültürün soyutluk ve derinlik açısından incelendiğinde farklı boyutlarda norm, paylaşılan değerler ve temel sayılıtlar ortaya çıkmaktadır.



Şekil 6: Kültürün Düzeyleri (Şişman ve Uysal, 2012)

2.5.1.1.1 Paylaşılan Normlar Olarak Kültür

Normlar, bulunulan bağlam içerisinde yazılı olmamasına rağmen var olan, informal beklentiler olarak tanımlanabilir. Normlar, değerler ve gizli sayıltılar gibi kültürün diğer öğelerine göre daha somut ve açık olmasından dolayı, normların anlaşılabilmesi ile örgütün kültürü hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur (Şişman ve Uysal, 2012).

2.5.1.1.2 Paylaşılan İnançlar ve Değerler Olarak Kültür

Kültürün normlar dışında kalan değerleri olan değer ve inançlar olarak belirtilebilir. “Değerler arzu edilene ilişkin inançlardır. Bunlar kültürün temel sayıltılarının yansımalarıdır. Kültürel analizin ikinci basamağında yer alır. Genellikle değerler, kişilerin örgütte başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini tanımlar. Bireylerden davranışlarının sebebini açıklamalarını istediğimizde, örgütün temel değerlerini bulmaya başlayabiliriz” (Şişman ve Uysal, 2012, s. 166-167).

2.5.1.1.2.1 Z Teorisi

Z Teorisi (Theory Z) William Ouchi tarafından 1981 yılında ortaya atılmıştır. Ouchi yüksek verime sahip şirketlerdeki ortak yönleri araştırmıştır. Yaptığı bu araştırmanın bulgularını ise Z Teorisi’ni ortaya atarak açıklamıştır. Ouchi’nin (1981) Z Teorisi, McGregor’ın X ve Y Teorilerinin bir devamıdır. Z Teorisi kısaca “bütün örgütün kültürünü” ele almaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Ouchi teorisini Japonya ve Amerika’daki başarılı şirketler üzerine kurmuş, ve başarılarını sahip oldukları samimiyet, güven, birlikte çalışma, takım çalışması ve eşitlik gibi değerlere bağlı olduğunu savunmuştur. Bu örgütlere Teori Z Örgütleri adını takan Ouchi, bu kültüre sahip örgütlerin belirleyici birçok özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler Tablo 8’de gösterilmiştir (Şişman ve Uysal, 2012).

Tablo 16.

Teori Z Örgüt ve Kültür (Şişman ve Uysal, 2012)

Teori Z Örgüt ve Kültürü	
Örgütsel Özellik	Temel Değer
1. Uzun dönemli istihdam	→ Örgütsel adanma
2. Yavaş terfi oranları	→ Kariyer yönelimi
3. Karar verme sürecine katılım	→ İşbirliği ve takım çalışması
4. Grup kararları için bireysel sorumluluk	→ Güven ve grup bağlılığı
5. Bütünsel Yönelim	→ Eşitlikçilik

Ouchi, Z Teorisini eğitim kurumlarında uygulamış ve eğitim kurumları için, güven, zekâ ve samimiyet, paylaşılan kontrol ve karar verme, planlama eğitimleri, örgütsel gelişim, bütçeleme sistemleri, kişiler arası beceriler, kişisel ilgi yoluyla motivasyon, uzun süreli ödül ve yüksek kaliteli eğitim gibi özellikleri saptamıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.5.1.1.2.2 Örgüt Kültürünün Temel Özellikleri

Örgüt kültürünün yapıtaşı örgüt içerisinde paylaşılan değerlerdir. Bu değerleri ise yedi başlık altında toplamak mümkündür (Şişman ve Uysal, 2012);

1. *Yenilik: Çalışanların risk almaları ve yaratıcı olmaları konusundaki beklentinin derecesi*
2. *İstikrar: Gerçekleştirilen etkinliklerin değişiklikten çok mevcut durumunu sürdürme derecesi*
3. *Ayrıntıya dikkat: Ayrıntılara ve kusursuzluğa olan ilginin derecesi*
4. *İnsana yönelim: Yönetimin kararlarında insanlara karşı duyarlılık derecesi*
5. *İnsana yönelim: Yönetimin kararlarında insanlara karşı duyarlılık derecesi*
6. *Takım yönelimi: Takım çalışmasına ve işbirliğine verilen önemin derecesi*
7. *Saldırganlık: Çalışanların yumuşak başlıktan çok rekabetçi olmalarına ilişkin beklenti derecesi*

Anılan bu temel özellikleri ile örgüt kültürü birçok yönetsel ve çalışan süreçlerini etkiler. Bu süreçler; motivasyon, liderlik, karar verme, iletişim ve değişimdir. Ayrıca tüm bunlara ek olarak örgüt kültürü bu çalışmanın odağı olan çalışan performansı ve motivasyonu üzerinde de etkilidir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Grönfeldt ve Strother'e (2006) göre güçlü bir örgüt kültürü performansı iki

yönde arttırmaktadır. Bu yönlerden ilki çalışanların yüksek ideallerinin ve belirlenmemiş hedeflerin çekici kılınması yoluyla çalışanları motive etmesi, ve davranış ve kararları şekillendirmesi ve koordine etmesidir.

Schein (2004) örgütün, örgüt kültüründen nasıl etkilendiğini altı maddede açıklamıştır. Bu maddeler aynı zamanda liderlerin örgütlerine nasıl davranmaları gerektiğini öğretmek amacıyla kullanabilecek araçlardır.

- Liderler düzenli olarak neye dikkat eder, ölçer ve kontrol eder.
- Liderler kritik olaylar ve örgütsel krizlere nasıl tepki vermektedir.
- Liderler kaynakları nasıl kullanmaktadır.
- Bilinçli örnek olma, öğretmen ve danışmanlık yapma.
- Liderler ödül ve statüyü nasıl kullanmaktadır.
- Liderler nasıl işe almakta, seçim yapmakta, terfi ettirmekte ve nasıl işten çıkarmakta

Örgütlerde paylaşılan ortak değerlerin homojenliğinin sağlanması ile herkesçe kabul gören, ortak bir örgüt kültürünün yaratılması mümkün olmaktadır. Örgütlerde paylaşılan ortak değerlerin homojenliğini sağlamanın ise iki yolu vardır. Bu yollar seçim ve sosyalleşmedir. Seçim, örgütün çalışanlarını seçme süreç ve prosedürlerin tümünü kapsar. Örgütsel sosyalleşme ise bireyin örgütsel rolünü ve örgütün bir üyesi olarak değerleri, yetenekleri, beklenen davranışları ve sosyal bilgileri kazanma sürecidir. Örgütsel homojenliğin en başarılı şekli ise hem örgütsel seçimin hem de örgütsel sosyalleşmenin kombinasyonu ile mümkün olabilmektedir. Bu kombinasyon; öncelikle işe alınan bireylerin istenilen değerlere sahip olması ve sonrasında sosyalleşme ile bu değerlerin korunması ve sağlamlaştırılması sürecini kapsamaktadır (Chatman, 1991).

2.5.2 Örgütsel Bağlılık

Bağlılık (çeşitli kaynaklarda adanmışlık olarak da geçmektedir), kişinin bütün çaba, enerji ve motivasyonunu belirli bir hedefe yöneltmesi ve bu hedefe ulaşmak için çalışması anlamına gelmektedir. Bu konular hedefler bireysel hedefler olabileceği gibi, işe dönük kısa dönemli hedefler, örgüt hedeflerinin benimsenmesi ve tüm çabaların bu hedefe yöneltilmesi veya kariyer hedefi olabilmektedir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık için çalışanın duygusal sebepleri olabileceği gibi, örgütün sağladığı imkân ve ödüllerde çalışan için bir sebep olabilmektedir (Koçel, 2014).

Örgütsel bağlılık ilk olarak Mowdy ve diğerleri (1979) tarafından ortaya atılmıştır. Kavramın ortaya atılmasından sonra birçok akademisyen tarafından farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Bu tanımlar arasında Meyer ve Allen (1991) tarafından ortaya atılan tanım ise en çok kabul gören tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanıma göre örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte duydukları içlerinden gelen bağlıdır. Bu bağ ise çalışanın örgüte duyduğu/gösterdiği olumlu iş davranışları veya psikolojik bağlılığı ifade etmektedir. Psikolojik bağlar ise çalışanın örgüt hedeflerine ulaşabilmesi için koşulsuz bir istek duyabileceği kadar güçlü olabilir (Miller & Lee, 2001)

Örgütsel bağlılık teorik olarak ise Meyer ve Allen (1991) tarafından “üç bileşenli model” ile açıklanmıştır. Bu model daha önce bahsedilen modellerden çeşitli bakış açıları bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Üç bileşenli model örgütsel bağlılığı üç farklı yaklaşımla ele alır. Bu yaklaşımlar duygusal, devamlılık ve normatif bağlılıktır. Bu yaklaşımların bireyde gelişmesi ise bireyin iş yaşamında karşılaştığı durumlar ve edindiği deneyimler önemlidir (Meyer & Allen, 1991). Üç bileşenli modele göre ise bu yaklaşımların nasıl geliştiğinin ve tutum ve davranışları şekillendirmede nasıl yardımcı olabileceklerinin tam olarak anlaşılması örgütlerin daha efektif olarak nasıl yönetilebileceğini açıklayacaktır (Ebrahim, 2016).

2.5.2.1 Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını ve örgütü nasıl anlamlandırıp katılım gösterdiğini anlatır. Üç bileşenli modele göre çalıştığı örgüte duygusal bağlılık gösteren bireyler, çalıştıkları örgütte istekli olarak çalışmaya devam ederler (Meyer ve Allen, 1991). Ayrıca çalışanın örgütteki diğer çalışanlar ile kurduğu ilişkiler ve bu ilişkilere verdikleri değer çalışanların psikolojik düzenlemelerine yardımcı olmakta ve bu durum yüksek iş tatmini olarak çalışana geri dönmektedir (Yang, Che ve Sepctor, 2008).

2.5.2.2 Devamlılık Bağlılığı

Devamlılık bağlılığı, bireyin bağlı olduğu örgütü terk etmenin bedelinin farkında olmasıdır. Devamlılık bağlılığı yüksek bireyler örgütte kalmaya devam ederler çünkü örgütten ayrılmanın bedelinin yüksek olduğunu düşünürler (Meyer ve Allen, 1991). Çeşitli ampirik araştırmalar devamlılık bağlılığı için iki alt boyutun olduğunu tespit etmişlerdir (Vandenberghe, ve diğerleri, 2007; Bentein,

Vandenberghe, Vandenberg, ve Stinglhamber, 2005; Powell ve Mayer, 2004; Meyer ve Allen, 1991). Bu boyutlar:

- Çalışılabilecek alternatif işlerin azlığı durumunda birey var olan alternatifler arasından kıyaslamalar yapar. Böylelikle birey çalıştığı örgütten ayrılmaktan çekinir. Bu durumun ortaya çıkması ise arzulan iş fırsatının birey tarafından az veya yetersiz miktarda algılanmasıdır.
- Örgütten ayrılma ile birlikte algılanan bedel kaybı ile örgütte yıllarca çalışmak ile kazanılan menfaatlerin kaybedilmesi birbiri ile ilişkilidir.

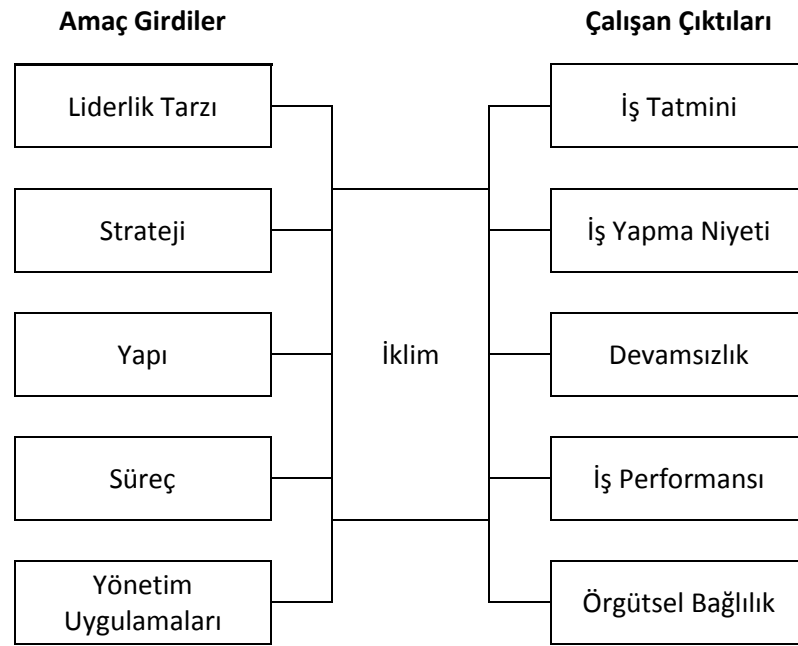
2.5.2.3 Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, algılanan çalışan ilişkilerinin ve üyeliklerinin sürdürülmesi zorunluluğudur. İstihdam karşılığında birey sadakat ve bağlılık gösterme zorunluluğu hisseder. Yüksek düzeyde normatif bağlılığa sahip çalışanlar örgütte kalmak konusunda yükümlülük hissederler (Meyer ve Allen, 1991).

2.5.3 Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, çalışanların etkinliklere, politikalara, uygulamalara, deneyimledikleri prosedürlere ve ödüllendirilen, destek verilen ve beklenen davranışlara ilıstırdıkları paylaşılan değerdir. Örgüt iklimi birçok gözlem ve deneyim sonucu oluşan bilişsel bir yapıdır. Örgütsel iklimin bireysel bir deneyim mi yoksa örgütün bir karakteristiğı olduğu konusunda tartışma sürmektedir. Bunun başlıca sebebi ise örgüt ikliminin ölçümünde bireylerden örgüt iklimi ile ilgili veriler toplanması ve bu verilerin daha sonra örgütsel boyutta kümelenmesidir (Ehrhart, Schneider ve Macey, 2014).

Ayrıca örgüt iklimi ile ilgili bir başka tartışma da örgüt ikliminin önemi ile alakalıdır. Literatürde birçok araştırma örgüt ikliminin önemini, örgüt ile ilgili olgular ile olan olumlu ilişkisini göstererek göstermiştir. Bu olgular arasında davranış, iş kalitesi ve performans yer almaktadır (Bottyàn, 2004). Ayrıca örgüt iklimi yönetici tarafından doğru biçimde kullanıldığında örgüt içerisinde bir dönüşüm aracı olabilmektedir (Ehrhart, Schneider ve Macey, 2014).



Şekil 7: Bir Dönüştürücü Olarak Örgüt İklimi (Saunders, 2008)

Örgüt iklimi okul bağlamında ele alındığında ise; öğretmenlerin okulun çalışma süreçleri, formal ve informal örgüt, öğretmenlerin kişilikleri ve örgütsel liderliği anlatan bir süreci kapsar. Bir başka deyişle; okullar arası farklılıklar, ve her öğretmenin davranışlarını etkileyen okul kurumu içerisindeki nitelikler okulun örgüt iklimini anlatmaktadır. Bu kapsam içerisinde okul ikliminin örgütsel davranış üzerinde önemli etkileri olmasından dolayı okul ikliminin iyi anlaşılması önemlidir. Okulun örgütsel ikliminin açıklanması Açıklık ve Sağlık başlıkları altında yapılabilir (Şişman & Uysal, 2012).

2.5.3.1 Açık Örgütün İklimi

Açık iklimin belirleyicisi öğretmenlerin kendi içinde ve öğretmenlerle müdür arasındaki işbirliği ve saygıdır. Açık örgütün müdür boyutu; müdürün öğretmen önerilerine açık olduğu ve sıkı yönlendirmeler yapmadan performans göstermelerine özgürlük verdiği ve bürokratik süreçlerden uzak durarak kolaylaştırıcı liderliği seçtiği durumları anlatır. Açık örgütün öğretmen boyutu ise; öğretmenlerin birbirlerini çok iyi tanınması, işbirliği ve işlerine olan sadakat ile anlatılabilir (Şişman & Uysal, 2012).

2.5.3.2 Sağlıklı Örgüt İklimi

Okul iklimini açığa çıkan bir diğer belirleyici faktör ise örgüt sağlığıdır. Örgütteki olumlu sağlık faktörü alanyazında yeni bir faktör olmamakla birlikte sağlıklı örgütün çalışma dinamiklerine ek olarak büyüme ve gelişmeye sebep olan etkenleri de kapsamaktadır. Sağlıklı örgüt iklimine sahip okullar kaynaklarını örgüt amaçlarına ulaşmak için kullanırlar. Sağlıklı okulu kısaca tanımlamak gerekirse; kabul edilebilir olmayan toplum ve veli baskısına karşı kendini koruyabilen, dinamik liderlik özelliği olan yöneticiye sahip, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye, ve hem öğretirken hem de öğrenen pozisyonunda oldukları okul kurumları sağlıklı örgüt iklimine sahip olarak adlandırılırlar (Şişman ve Uysal, 2012).

2.6 Yurtiçi ve Yurtdışındaki Benzer Çalışmalar

Bu bölümde, yapılan araştırma ile ortak yönleri olan araştırmalar ele alınıp incelenmiştir. Yapılan alanyazını taramasında öğretmenlerin motivasyon ve performansına etki eden etmenlerini aynı araştırma içerisinde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ilgaz (2011) “Öğretmen Performansına Denetimin ve Yöneticilerin Etkisi” adlı çalışmasını, resmi ve özel okullardaki denetim ve yöneticilerin öğretmenlerin performansına olan etkilerini belirlemek ve bu bağlamda iyileştirmelere katkı koyacak önerilerde bulunmak amacıyla yapmıştır. Araştırma nitel araştırma deseninde desenlenmiştir. Araştırmaya 8’i özel okullarda 8’i ise devlet okullarında görevli 16 tane öğretmen katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ise; denetimin uygulamalarının tutarsız olduğu, müfettiş denetimlerinin rehberlik edici olmadığı ve yöneticilerin öğretmen performanslarına olumsuz etki ettiği yönündedir.

Çalış (2012)’nin yaptığı çalışma yönetici yaklaşımlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisini saptamaya çalışmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evreni Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liseler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi ise Kocaeli ve Gölcük ilçesindeki 11 lisede görev yapan 200 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yönteminin bir araştırma deseni olan tarama deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ise şu şekilde sıralanabilir; algılanan yönetici liderlik özellikleri cinsiyete göre bir farklılık göstermemekte, öğretmenlerin bireysel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, öğretmenlerin bireysel motivasyon seviyeleri görev yaptıkları lise türlerine göre

anlamalı bir farklılık göstermemekte, öğretmenlerin bireysel motivasyon düzeylerin yaşları ile anlamalı bir farklılık göstermemekte ve öğretmenlerin bireysel motivasyon düzeylerinin kıdemlerine göre anlamalı bir farklılık göstermemekte olduğu şeklinde sırlanabilir.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden etmenleri saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımının bir deseni olan olgu bilim deseni kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecine 19 sınıf öğretmeni katılmış olup, veri toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyon bozucu içsel etken saptanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise genel olarak öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek oranda yönetici desteğine bağlı olduğu görülmektedir.

Arslan (2012) yaptığı “İlkokul Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu çalışmasında önemli bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmada araştırmacı araştırmanın amacını; ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyon ve öğrenci başarısına olan etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il merkezindeki 26 okulda görev yapan 534 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada demokratik tutum ve davranışa sahip yöneticilerin öğretmen motivasyonuna çok büyük etki ettiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmada kullanılan görüşme formu ve veri toplama sürecinin nasıl yapıldığı ve nelere dikkat edildiği ile ilgili ayrıntılı bilgiler içermektedir.

3.1 Araştırma Deseni ve Yaklaşımı

Araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalar belirli bir olgu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak için yapılan ve kapsamlı anlatı ve görsel verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını süreçlerini içeren bir araştırma türüdür (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Nitel kelimesi genel olarak betimsel veri üreten araştırmaların tümünü temsil etmektedir (Taylor, Bogdan ve DeVault, 2016). Nitel yaklaşımı benimseyen araştırmalar genelde zengin ve detaylı sonuçlar vermekte ve araştırılan olgu veya kavram ile ilgili detaylı bilgiler sunmaktadır (Macdonald & Headlam, 2009). Ayrıca nitel araştırma yaklaşımı insanların dünyayı, toplumlarını ve kurumlarını anlamasına yardımcı olmakta, toplumsal sorunlara veya problemlere ışık tutmaktadır (Tracy, 2013). Nitel araştırma yaklaşımında araştırmaya katılan katılımcının deneyimleri veri olarak kullanıldığından araştırmacı uzman olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda veri toplanması ve analizi aşamasında katılımcılar bir anlamda yardımcı araştırmacı ve ortak olarak görev yapmaktadır. Katılımcılara kendi deneyimlerini anlatmaları ve araştırmanın konusu hakkında derinlemesine bir perspektif katmalarına fırsat verilmektedir.

Ayrıca bazı durumlarda katılımcılar, araştırmacının bulgularının anlamlandırmaktadır (Tavakoli, 2012). Bu duruma ek olarak; nitel araştırmalarda araştırmacı yaptığı araştırmayı anlamlandıran kişidir ve sosyal yaşamın bir kesitinin anlamlandırılmaya çalışmaktadır (Rossman ve Rallis, 2010). Nitel araştırmalar, istatistik özetler veya analizler ile veriler sayılabilir hale getirilmeyen araştırmalardır. Nitel araştırmalar formal ölçüm araçları yerine genelde görüşme ve gözlemleri içerir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Genel anlayışın aksine nicel yaklaşımlar gibi nitel yaklaşımlar da salt veri toplama teknikleri değil, bu tekniklerin daha

fazlasıdır. Nitel metodoloji için sekiz farklı karakteristik özellikten bahsetmek mümkündür (Taylor, Bogdan ve DeVault, 2016):

1. Nitel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, insanların hayatlarındaki olgulara ekledikleri anlamlar ile ilgilenirler.
2. Nitel araştırmalar tüme varımsaldır.
3. Nitel metodolojide araştırmacı olay ve olguları bütünsel olarak ele alır.
4. Nitel araştırma yaklaşımını benimseyen araştırmacılar bireylerin günlük yaşamlarında nasıl düşünüp davrandıkları ile ilgilenirler.
5. Nitel araştırma yaklaşımını benimseyen araştırmacılar için tüm bakış açıları çalışmaya değerdir.
6. Nitel araştırma yaklaşımını benimseyen araştırmacılar kendi araştırmalarının anlamlılığının farkındadırlar.
7. Nitel araştırmacılar için tüm ortam ve gruplarda öğrenilecek bir şeyler vardır.
8. Nitel araştırma bir zanaattır.

Durum çalışması deseni ayırt edici ve bilimsel sorulara cevap arayan bir desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Durum çalışması deseninde durum sınırlandırılmış bir sistemdir (kişi, grup, örgüt, eylem veya olayı). Tanımdaki sistem ise bütünsel şekilde durumu oluşturan unsurların ilişkisini temsil etmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Durum çalışmaları sayısal analizlerin mümkün olmadığı ve/veya olguların derinlemesine araştırılmak istendiği durumlarda kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Durum çalışmaları nicel desenlerin aksine daha küçük çalışma grubu ile çalışır. Buna rağmen araştırmacı durum hakkında daha fazla derinlemesine bilgi elde edebilmektedir (Perecman ve Gurrán, 2006). Buradaki ‘durum’ aslında araştırmanın amacıdır (Vaus, 2001). Başka bir deyişle durum araştırmalarında amaç, durumu mümkün olduğunca doğru ve tam bir şekilde tanımlayabilmektir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005).

Durum araştırmaları sosyal araştırmalar için önemli bir desendir. Durum çalışması esnek bir yaklaşım sunmakta ve farklı analiz birimlerine dahi ulaşabilecek çeşitli veri toplama yöntemleri sunmaktadır (Vaus, 2001). Durum araştırmaları, katılımcılar ve araştırmayı tamamlayıcı bireyler (arkadaş, aile üyeleri, meslektaşlar vb.) ile derinlemesine görüşmeler yapmayı, medikal raporların incelenmesi, gözlem

ve katılımcıların kendi yazılarından alıntılar (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005); sözel tutanaklar, doküman arşivleri, ses ve video kayıtları gibi veri toplama yöntemlerini kullanır (Tavakoli, 2012). Başka bir deyişle etik ve pratik olduğu sürece durum çalışmalarında herhangi bir veri toplama yöntemi kullanılabilir (Vaus, 2001). Durum çalışma desenini, araştırma sorularının belirlenmesi, durum seçiminde teorilerin rolünü belirlemek, çalışmanın teorik ve kuramsal çerçevesinin belirlenmesi ve tekli, çoklu veya kolektif durum çalışmalarından uygun olanın seçilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Yapılan araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme bir veri toplama yöntemi olup araştırmacı katılımcının düşünce, fikir, bakış açısı veya çeşitli deneyimlerini tarif etmesini isteyebilir (Tavakoli, 2012). Araştırmada kullanılan görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme stratejisinin kullanılabileceği şekilde düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme stratejisi sabit seçenekli ve araştırma konusu hakkında derinlemesine gidebilmeyi gerektiren sorular içermektedir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme; yapılandırılmış görüşme stratejisinin ve yapılandırılmamış görüşme stratejisinin avantaj ve dezavantajlarını içermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme ayrıca bireyin serbest şekilde cevap verebilmesine ve böylelikle doğrudan ölçülemeyen duygu ve düşüncelerin bilimsel veri olarak toplanmasına olanak tanımaktadır (Erkuş, 2013).

Görüşme bir bireyin diğer bireyden bilgi aldığı, amaçlı bir etkileşimdir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Görüşmeler çeşitli kural ve prosedürleri içermektedir. Araştırmacı katılımcı ile temasa geçip iletişim kuran, katılımcı (görüşülen) ise gönüllü olan kişidir. Görüşmelerde katılımcının gönüllü olması esastır. Araştırmacı ve katılımcı görüşme sırasında konuşulacak konu hakkında genel bilgi sahibi olmalıdır. Araştırmacı görüşmelerde veri toplanması amacıyla soru soran, katılımcı ise cevaplamak için gönüllü olandır (Tavakoli, 2012). Bu kurallara ve prosedürlere yapılan görüşmelerde uyulmuştur.

3.2 Çalışma Grubu

Çalışmaya katılan katılımcılar kartopu örneklem kullanılarak seçilmiştir. Kartopu örneklem seçiminde araştırmacı ilk küçük bir grup katılımcı ile yola çıkar

(Cohen, Manion ve Morrison, 2005) ve katılımcılardan çeşitli özelliklere sahip olası katılımcıları tanımlamaları istenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Tanımlanan yeni katılımcılardan da benzer şekilde yeni katılımcıları tanımlamaları istenmektedir (Newby, 2014). Kartopu örneklem seçiminde araştırmacı, katılımcılardan yeni katılımcı adaylarını tanımlamalarını isterken çeşitli karakteristik özelliklerden yararlanır (Tavakoli, 2012). Yapılan araştırmada ise bu karakteristik özellikler; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim düzeyindeki okullarda en az beş sene öğretmenlik veya yöneticilik yapmak olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir bakanlığa bağlı olmaları, ilköğretim düzeyinde tek öğretmen sendikası olması, bölge okullarının sürekli etkileşim içinde olması vb. etkenler öğretmenler arasında bir organik sosyal ağ oluşturmaktadır. Kartopu örneklem de anılan şekildeki organik sosyal ağların araştırılmasında kullanılmaktadır (Tracy, 2013). Seçilen karakteristik özellikler şehir bağlamında sınırlandırılmamış, böylelikle gerek şehirlerde gerekse kırsal bölgelerde öğretmenlik yapan kişilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde belirlenen kriterlere uygun 18 katılımcı ile görüşülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul düzeyindeki okullarda en az 1-10 sene aralığında çalışmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların 5'i erkek, 13'ü ise kadındır. Görüşme yapılan katılımcıların yaş aralıkları 18-54 ve üzeri olarak belirlenmiş olup, en uzun görev süresine sahip katılımcı 26 yıl ve üzeri en kısa görev süresine sahip katılımcı ise 1-10 yıl arasında görev yaptığı ifadesinde bulunmuştur. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özellikler verilmiştir.

3.2.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Tablo 3.2.1

Katılımcıların demografik özellikleri

	Sayı (n)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	13	% 72.2
Erkek	5	% 27.7
<i>Yaş</i>		
18-24	2	% 11.1
25-34	6	% 33.3
35-44	6	% 33.3
45-54	3	% 16.6
54 ve üzeri	1	% 5.5
<i>Eğitim Düzeyi</i>		
Lisans	10	% 55.5
Yüksek Lisans	8	% 44.4
Doktora		
<i>Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm</i>		
Okul Öncesi Öğretmenliği	3	% 16.6
Sınıf Öğretmenliği	10	% 55.5
Diğer	5	% 27.7
<i>Mesleki Kıdem</i>		
1-10	7	% 38.8
11-20	5	% 27.7
21-25	5	% 27.7
26 ve üzeri	1	% 5.5

Tablo 3.2.1’de araştırma kapsamına alınan 18 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları verilmiştir. Tablo 3.2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27.2’sini erkek öğretmenler oluştururken % 72.2’sini yani çoğunluğu kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 11.1’i 18-24, %33.3’ü 25-34, %33.3’ü 35-44, % 16.6’sı 45-54, % 5.5’ ise 54 yaş ve üzerini oluşturmaktadır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 25 ile 44 yaş aralığında bireyler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki dağılımı ise %55.5’i Lisans ve % 44.4’ü Yüksek lisans olup öğretmenlerin çoğunun eğitim düzeyinin lisans derecesinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler mezun oldukları bölümü %16.6’sı Okul öncesi öğretmenliği, % 55.5’i Sınıf öğretmenliği, % 27.7’si diğer şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve veri toplamak amacı ile araştırmaya katılan katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Durum çalışmalarında veri toplanması genelde mülakatlar ile yapılmakta (Creswell, 2016) ve araştırmacı sorduğu sorular ile katılımcıların deneyimledikleri deneyimlerini anlatması yolu ile veri toplamaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda yarı yapılandırılmış görüşme stratejisine uygun olarak tasarlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular motivasyon, yönetici liderlik özellikleri ve performans kavramlarını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme stratejisine uygun olarak düzenlendiğinden, yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışan motivasyon ve performansına dolaylı yoldan etki eden örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ile ilgili verilere de ulaşılması beklenmektedir.

Veriler toplanmadan önce araştırmanın bilim etiğine uygun olması için çeşitli etik ilkeler benimsenmiş ve veri toplama aşamasında uygulanmıştır. Bu etik ilkeler özerklik, anonimlik ve adalettir (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001). Ayrıca Creswell’in (2016) nitel araştırmacılara verdiği tavsiyelere uyulmuştur. Bu tavsiyeler (Creswell, 2016):

- *Çalışılan bölgeye saygı duyulması*
- *Tüm katılımcıların yarar sağlaması*
- *Katılımcıların aldatılmasından kaçınma*
- *Güç dengesizliklerine saygı gösterilmesi*
- *Katılımcıların istismar edilmesinden kaçınma*
- *Gizli kalması gereken bilgilerin toplanmaması*

Veri toplama aşaması öncesinde belirlenen prensip ve tavsiyelere ek olarak görüşme sürecinde uyulması gereken çeşitli prensipler belirlenmiştir. Bu prensipler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) şu şekildedir:

- Görüşmecinin tutarlılığı için tasarım
- Görüşmenin önceden hazırlanıp denenmesi
- Gizliliğin temin edilmesi ve görüşmenin kesintiye uğramamasının sağlanması
- Görüşme yapılan kişinin rahatlığının sağlanması
- Görüşme yapılan kişi ile dostça ilişkilerin kurulması
- Görüşme sırasında kontrolün araştırmacıda olması
- Kişisel yönlendirmelerden kaçınma
- Araştırmacının yansız olması
- Her soru için mümkün olan en iyi cevabın alınması
- Duyarlı olunması

Belirlenen bu ilke ve yöntemler ile araştırmanın veri toplama bölümünün bilimsel etiğe uygun bir şekilde tamamlanması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine etki edecek olası durumlardan kaçınılması sağlanmıştır.

3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 15 soru içermektedir. Araştırmanın problemi olan yöneticilerin öğretmenler üzerindeki motivasyon ve performans etkilerinin ölçülmesi için literatürdeki çeşitli araştırmalar ve kuramlar taranmış ve öğretmenlerin motivasyon ve performanslarına etki eden faktörler ve olgular belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı bu kapsam içerisinde geliştirilmiş ve bilimsel olarak çeşitli kuramlara dayandırılmış soruları içermektedir.

Veri toplama aracının uygulandığı katılımcılar ile yapılan görüşmelere önce katılımcının bilgilendirilmesi ile başlanmıştır. Bilgilendirme aşamasında katılımcılara veri toplama sürecini istedikleri an bırakabilecekleri, sürecin yarım kalması durumunda ise toplanan verilerin mümkün olan en kısa sürede silineceği bilgisi verilmiştir. Buna ek olarak araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığının ve gönüllü olunmaması durumunda gerek katılımcıyı tavsiye eden diğer katılımcının gerekse herhangi bir kuruma karşı zor duruma düşmeyeceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca görüşme sonrasında katılımcıların araştırma ile ilgili bilgi almak istemeleri durumunda araştırmacı kendine ulaşılabilceği gerekli iletişim bilgilerini katılımcılara vermiştir.

Katılımcının bilgilendirilmesinin ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış olup, bu konu hakkında araştırmacılara gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme sonrasında ise alınan ses kayıtları dinlenip yazıya aktarılmıştır. Ardından yazıya aktarılan kayıtlar tekrar dinlenip ses kaydını çözümleyen kişinin yapabileceği hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama tekniği ise görüşme tekniği olarak belirlenmiştir. Görüşme tekniğinde araştırmacı katılımcıya önceden planlanıp yapılandırılmış veya bir konu hakkında konuşmasını sağlayacak planlanmamış sorular sorar. Görüşmeler yüz yüze olacağı gibi telefon vb. anlık haberleşme araçları ile de yapılabilir. Görüşme tekniğinin güçlü yanları kısaca; tutumları ölçülebilir kılması, araştırmacının konu ile ilgili derinlemesine bilgi toplayabileceği anlık sorular yöneltebilmesi, derinlemesine bilgi verme ve teknolojik imkanlardan faydalanma olarak sıralanabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Görüşme tekniğinin derinlemesine bilgi vermesinden dolayı çeşitli araştırmacılar tarafından sık kullanılmasına neden olmuştur. Sosyal alanlarda yapılan araştırmalarda gerekli olan esneklik ve dinamiklik nitel görüşmeler ile sağlanabilmektedir (Taylor, Bogdan ve DeVault, 2016).

Bir başka deyişle görüşme, bir bireyin diğer bireyden bilgi aldığı amaçlı olarak yapılan etkileşim olarak nitelenebilir. Görüşme tekniği, araştırmacının gözlem yolu ile katılımcılardan toplayamayacağı verileri toplamasına yardımcı olmaktadır. Çeşitli görüşme tekniği desenlerinde araştırmacı, katılımcıların verdiği cevaplara göre

sorular sorup, araştırma konusu hakkında daha fazla bilgi edinmeye çalışırken çeşitli desenler ise önceden yapılandırılmış sorular ile görüşme yapılan katılımcılardan veri toplamaktadır. Yapılan görüşmeler ile araştırmacı, katılımcıların tutum, ilgi, duygu, endişe, ve benimsedikleri değerler gibi konular hakkında veriler toplayabilmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Yapılan araştırmada görüşme deseni yapılandırılmış görüşme olarak belirlenmiştir. Yapılandırılmış görüşme deseninde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilmektedir. Yapılandırılmış görüşme desenindeki zorluk ise sorular hazırlanırken istenilen bilgiye ulaşmaya yardımcı olacak soruların sorulmasıdır (Creswell, 2016; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Veri toplama aracında 15 adet yapılandırılmış görüşme desenine uygun, araştırmanın probleminin anlaşılmasına katkı koyacak sorular bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların demografik dağılımlarının belirlenebilmesi amacıyla görüşme formunun doldurulmasına başlanmadan önce demografik sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

Görüşme formundaki sorular hazırlanırken, yöneticinin algılanan liderlik tarzını, öğretmenin karar alma mekanizmasındaki yerini, örgüt iklimi ve kültürünü, öğretmeni motive eden faktörleri, öğretmenin performansına etki eden faktörleri ve yöneticilerin öğretmen motivasyon ve performanslarına olan etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olup, derinlemesine bilgi verebilecek sorular sorulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle katılımcılara bir önceki bölümde bahsedilen bilgilendirilmeler yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından ise veri toplama sürecine başlanmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan mekânın iklimlendirilmesinin mevsim şartlarına uygun olmasına, gürültünün ve rahatsız edici diğer uyaranların az olduğu ve katılımcının soruları çekinmeden yanıtlayabilmesi için araştırmacı ve katılımcı öğretmenin yalnız olacağı mekanların seçimine dikkat edilmiştir.

Görüşme sırasında, taranan çeşitli kaynakların önerdiği görüşme sırasında dikkat edilmesi gereken davranışlar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2016; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) göz

önünde bulundurulmuş ve bilimsel etiğin benimsenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla yapılan görüşmeler ortalama olarak 25-30 dakika sürmektedir.

3.4 Veri Analizi

Yıldırım ve Şimşek'in (2006) ifadesinde verildiği gibi veri analizinin gerçekleştirilme esnasında içerik analizi dört aşamadan meydana gelmiştir.

i. Verilerin kodlanması;

İçerik analizinde birinci aşamada yapılmış ve araştırmaya katılan her öğretmenin yanıtı numaralandırılarak, görüşme esnasında alınan ses kayıtları bilgisayarda word programında yazıya dönüştürülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler defalarca kez okunmuş ve katılımcı öğretmen görüşleri doğrultusunda kendi aralarında anlam birliği oluşturan kısımlar bulunarak görüşler temalaştırılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler araştırma içerisinde incelenmiş ve anlamlı parçalara bölünmüş ve kavramsal olarak nitelendirilmiş ve kodlanmıştır. Kodlara ilişkin kısım anlamı veya durumu en iyi açıklayacak şekilde belirlenmiştir. Kodlamaların çoğu sorunun analizinde veri setinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra tüm katılımcıların ilgili sorulara verdikleri yanıtlar özenle okunarak ilgili cümlelerin altları çizilmiştir. Daha sonra da o sorudaki anlamlı veri birimleri belirlenmiş ve isimlendirilmiştir. Kodlama aşamasında kod listesi verilerin düzenlenmesinde anahtar liste görevini görmüştür. Araştırma soruları dışında farklı bir anlamı yansıtacak veriler ise kodlamanın dışında bırakılmıştır.

ii. Temaların Bulunması;

Temaların bulunması aşamasında, toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılmasından sonra ortaya çıkacak kodlardan ayrı genel olarak kategoriler oluşturulmuş ve ayrı temalar olarak değerlendirilmiştir. Veriler kodlandıktan sonra temalara ayrılmıştır. Bunun için de daha önce belirlenen kodlar bir arada toplandı ve anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılmıştır. Ortak olan kodlar bir araya getirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra kodların ortak olan noktalardan alınıp oluşturulan kategorilerden temalar derlenmiştir. Temalar ise verileri genel bir seviyede açıklamaktadır. Soruların analizinde temalar, katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak belirlenmiştir. Belirlenen her tema, diğer temadan farklı bir görüşe sahipken bununla birlikte de

temalar verilerin anlamlı bir şekilde açıklanabileceği şekilde kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Temalar belirlenirken verilerin önemli bir bölümünün dışarıda kalmamasına özen gösterilmiştir.

- iii. Verileri kodlara ve temalara göre sistematik olarak düzenlenmesi ve tanımlanması;

Konu olan aşamada verileri ilgi çekici şekilde yansıtabilmek için öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Her tema bire bir olarak tırnak içerisinde belirtilen alıntılar yöntemiyle tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada yanıtlara ilişkin veriler aktarılmış, temalar ve görüşler bildirilmiş ve kişisel ifadelerden kaçınılmıştır. Tablolarda ilgili soru analizinde belirlenen temaların numaraları, bu tema yönünde kaç öğretmenin cevap verdiği ve frekansları, katılımcı öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak gösterilen örnek görüşler bulunmaktadır. Bu aşamada kısaca hazırlanan tablolara yorum yapılmadan ve ilişkisel olarak betimlenmesi yapılacak, verilerin doğrudan verilmesine dikkat edilmiştir. Bu aşamada ise, katılımcıların görüşleri ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar, okuyucuların anlayabileceği yalın ve anlaşılır bir dille anlatılmaya özen gösterilmiştir. Bilgiyi sistemli olarak sunmak için de tablolardan yararlanılacaktır. Katılımcıya ait görüşme notları italik olarak ve tırnak işareti içerisinde verilmiş olup katılımcıya ait konuşmaların kime ait olduğu kodlama şeklinde ve tırnak içinde gösterilmiştir.

- iv. Bulguların Yorumlanması;

Detaylıca incelenen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanıp ve sonuçlara ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında nitel araştırma evrelerinden geçerek ve bu bağlamda da bazı sonuçlara varılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yorumlamalar yapılırken katılımcıların görüşleri, ifade ettikleri kavramlar ve araştırmanın kuramsal çerçevesi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Araştırmacı bulguları yorumlarken daha önce verdiği kavramlarla aynı yönde çalışmaya özen göstermiştir. Toplanan verileri anlamlı bir şekilde açıklanabilmek için neden-sonuç ilişkisine de önem vermiştir. Çalışmanın sonraki aşamasında da verilerden bir takım sonuçlar elde etmiş ve bu sonuçların önemini ortaya koymuştur. Bu araştırmada, toplanan nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorulara özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Görüşme

Soruların cevaplarında dikkat çeken özellikler tespit edilerek, tekrarlanma sıklıklarına bakılmıştır. Bu basamaklardan sonra araştırmacı veri analizi yapmakta ve çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır. Gizlilik ilkesine dayandığı için, araştırmaya katılan öğretmenler sayı belirten (N) olarak N1, N2, N3... şeklinde kodlanmakta ve bu kodlar bulgular bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Nitel Bulgular

Bölümde “yarı yapılandırılmış görüşme” den elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşme sonucu elde edilen bulguların sunumunda araştırmanın amaçları temel alınmış ve veriler bu sıraya göre düzenlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları bir veya birden fazla görüşme sorusunu kapsayabilmektedir. Alt amaçların birden fazla görüşme sorusunu içerdiği durumlarda, her bir soru kendi içerisinde ayrı ayrı analiz edilmiş ve her sorunun bulguları ayrı ayrı yorumlanmıştır. Araştırmanın alt amacı ile ilgili olarak bütün sorular analiz edilip, bulguları yorumlandıktan sonra ilgili alt amacın kapsadığı tüm soruların bulguları tekrar organize edilmiş ve bölüm sonunda tekrar ilgili alt amaca dair genel bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 4.1.1

Öğretmenlik Mesleğini Yapan Katılımcıların Meslekteki Başarılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde(%)
Evet	15	% 83.3
Başarı için elden geleni yapma	2	% 11.1
Kısmen	1	% 5.5

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, öğretmenlerin meslekteki başarılarına ilişkin görüşlerin de başarılı olduğunu ifade ederken “evet” yanıtını verenler % 83.3, başarı için elinden geleni yaptığını ifade edenler % 11.1, bazı olumsuzluklardan dolayı başarılarının kısmen olduğunu ifade edenler ise %5.5’tir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunluğunun başarılı oldukları fakat okul ortamında yaşanan olumsuzlukların da başarıya engel olabileceği sonucuna varılmıştır.

“**Evet**” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.2: “*Evet, başarılı olduğuma inanıyorum*”

N.16: “Evet, düşünüyorum.”

“Başarı için elden geleni yapma” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.12: “Düşünüyorum. Bu başarıya yüzdelik verecek olursam %80 diyebilirim. Sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Kısmen” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: “Kısmen evet kısmen dememin sebebi içerisinde bulunduğum okul ortamının kurallarından ve koşullarından kaynaklı dilediğim kadar esnek ve özgür davranamıyorum bu da benim ve dolaylı olarak öğrencilerimin başarılarını etkiliyor.”

Tablo 4.1.2.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Konumu ve Katılımcı Öğretmenlerin Bu Konumdaki Yerine İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Saygın bir meslek	15	% 83.3
Süreç içerisinde mesleğin değeri azalmakta	12	% 66.6
Katılımcıların toplum içindeki konumu		
Saygın	7	% 38.8
Sistemin bir parçası	5	% 27.7
Olumlu	3	% 16.6
Olması gerektiği gibi	1	% 5.5

Tablo 4.1.2. incelendiğinde öğretmenler mesleklerinin toplumdaki konumunu % 83.3’ ü saygın bir meslek olduğunu, % 66.6’sı ise zamanla öğretmenlik mesleğinin değerinin azaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenliğin saygın bir meslek olduğu fakat öğretmenlik mesleğinin günümüzde değerinin geçmişe göre azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler toplum içindeki konumlarını % 38.8’i saygın, % 27.2’si sistemin bir parçası, % 16.6’sı olumlu, % 5.5 ‘i olması gerektiği gibi, olarak ifade etmişlerdir. Bu

sonuca göre öğretmenlerin çoğunun kendini saygın ve sistemin bir parçası konumunda oldukları görülmektedir.

“Saygın bir meslek” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N. 2: *“Saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.”*

N.18: *“Toplum içindeki konumu çok önemlidir. Toplumun geleceğini belirleyecek olan çocukların eğitimini verdiğimiz için.”*

“Süreç içerisinde mesleğin değeri azalmakta” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.9: *“Öğretmenlik toplum içinde önemsenen saygı gören bir meslektir. Zaman geçtik sonra bunun değiştiğini ve insanların gözünde çok ta saygı görmediğini düşünüyorum.”*

N.3: *“Günümüzde öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde konumunu iki açıdan ele alabiliriz. Bunlardan ilkinde öğretmenler değerli ve geleceği şekillendirecek olan kişiler diyebilirim. Fakat ne yazık ki bu toplumun azınlık bir kısmının bakış açısı ikinci kesim ise çocukları oyalayan kurallara alıştırarak özellikle okul öncesi veya ilköğretim basamağında görev yapıyorsanız asgari düzeyde matematik ve okuma yazma bilen bir kişinin yapabileceği saygı duyulmayan bir meslek grubu.”*

“Saygın” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.5: *“Yüksek bir yerde olduğumu düşünüyorum.”*

N.10: *“Eski bir öğretmen olduğum için çevremdeki insanlar bana mesleki konumumdan dolayı saygı göstermektedir.”*

“Sistemin bir parçası” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Kendimi bu sistemin bir parçası olarak görüyorum.”*

“Olumlu” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.1: *“Çevreden olumlu tepkiler görmekteyim.”*

“Olması gerektiği gibi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.6: *“Bir sınıf öğretmenin olması gerektiği gibidir.”*

Tablo 4.1.3

Katılımcıların Okul İçindeki Konumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sistemin bir parçası	5	% 27.7
Olumlu	6	% 33.3
Saygın	3	% 16.6
Değersiz	2	% 11.1
Olması gerektiği gibi	3	% 16.6
Özgürlüğü kısıtlanmış	1	% 5.5
Paylaşımıcı	1	% 5.5

Tablo 4.1.3. incelendiğinde öğretmenler okuldaki konumlarını % 27.7'si Sistemin bir parçası, %33.3'ü olumlu, % 16.6'sı saygın, % 11.1'i değersiz, %16.6'sı olması gerektiği gibi, % 5.5'i özgürlüğü kısıtlanmış, % 5.5'i paylaşımıcı olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin çoğunun okul içinde sistemin bir parçası, saygın ve olumlu konumda oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

“Sistemin bir parçası” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Olumlu” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.9: *“Her şey olması gerektiği gibi.”*

N.2: *“Mükemmel”*

“Saygın” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.5: *“Diğer öğretmenler tarafından kabul görüyorum.”*

“Değersiz” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: *“Öğretmenler okul içinde velilerden daha değerli değildir. Veliler yüceltilirken ve öğretmenler eziliyor.”*

“Olması gerektiği gibi” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Özgürlüğü kısıtlanmış” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: “ Okul içerisindeki konumumu özgürlüğü kısıtlanmış kafeste bir papağana benzeterek açıklayabilirim. Bunun sebebi var olan potansiyelimi ve bilimi kullanıp çocuk dostu olarak yaptığım öğretim süreçlerinde otoriter ve katı kuralları olan sistemle karşı karşıya gelmek durumunda kalıyorum. Sınıf içerisinde tıpkı kafesteki bir papağan gibi başkalarının söylediklerini tekrar etmeye zorlanıyorum.”

“Paylaşımçı” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.15: “Paylaşımçı”

Tablo 4.1.4.

Katılımcıların Mesleklerini Yaparken Onları Motive Eden Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı(n)	Yüzde(%)
İş arkadaşlarıyla uyum	2	% 11.1
İyi bir iş ortamı	4	% 22.2
Öz başarı	1	% 5.5
Çocukları sevmek	9	% 50
Yeni şeyler öğretme	8	% 44.4
Mesleği sevmek	4	% 22.2

Tablo 4.1.4. incelendiğinde öğretmenleri mesleklerini yaparken motive eden durumlar % 11.1’i iş arkadaşlarıyla uyum, % 22.2’si iyi bir iş ortamı, % 5.5’i öğretmenlerin kendi başarıları, % 50’si çocukları sevmeleri, %44.4’ü yeni şeyler öğretmeleri, % 22.2 mesleği sevmek olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çocukları sevmeleri onlara yeni bilgiler aktarmaları ve sevdikleri işi yapmaları meslekte motive olmalarına etki eden faktörlerin başında geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

“iş arkadaşlarıyla uyum” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: “iş arkadaşlarımla anlaşabilmek”

“iyi bir iş ortamı” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.18: “Öğrenci profili, aileler, yönetim ve çalışma ortamı.”

“öz başarı” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.5: “ *Tamamen başarı. Başarılı olmak başarıyı yakalamak için çalışıyorum.*”

N.7: “Hiçbir şey (kendi başarım)

“Çocukları sevme” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.10: “*Mesleğimi seviyorum. Sanırım beni mesleğime karşı motive eden şey mesleği seviyor olmam.*”

N. 4: “ *Sabah arabamla okula geldiğimde arabamın etrafını saran çocuklar.*”

“Yeni şeyler öğretme” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.6: “*Karşımdaki genç beyinlere yeni şeyler öğretmenin verdiği haz.*”

“Mesleği sevme ” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: “*öğretmenlik mesleğini çok sevmem*”

N.2: “*Mesleğimi seviyorum.*”

Tablo 4.1.5.

Katılımcıların Yönetici Tarafından Okul İşleyişinde Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Dahil Edilme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	12	% 66.6
Hayır	1	% 5.5
Bazen	4	% 22.2
Yöneticinin yeniliklere açık olmaması	1	% 5.5

Tablo 4.1.5 incelendiğinde öğretmenlerin okul işleyişinde yönetici tarafından karar alma reçinene dahil olup olmadıkları sorulmuş ve % 66.6’sı sürece dahil olduğunu, % 5.5’i sürece dahil edilmediğini, % 22.2’si sürece bazen dahil olduğunu, % 5.5’i yöneticinin yeniliklere açık olmamasından kaynaklı olarak sürece

dahil edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun karar alma sürecine dahil edildikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

“Evet ” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.15: *“Evet”*

N.4: *“Yöneticim okul ve işleyiş ile ilgili kararlar alırken beni de karar alma sürecine dahil ediyor.”*

“Hayır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: *“Ediyor gibi görünür. Fakat sonuçta kendi istediği oluyor.”*

“Bazen” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.5: *“Bazen.”*

N.1: *“Zaman zaman ”*

“Yöneticinin yeni fikirlere açık olmaması” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur.

N.3: *“Yöneticimi ne yazık ki aşırı otoriter çocuktan anlamayan geleneksel bir kişi. Yeniliklere açık olmayan bir okul ortamı oluşturmuş durumdadır. Bunu da şöyle bir metaforla açıklayabilirim iyi bir tasarımcısınız fakat bir terzinin yanında düz bir pantolonu ve gömlek dikmeye zorlanıyorsunuz ve söz hakkına sahip değilsiniz.”*

Tablo 4.1.6.

Katılımcıların Yönetici Tanımına ve Yöneticinin Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde(%)
Eğitim paydaları içinde dengeyi sağlayan kişi	6	% 33.3
Lider ruhlu kişi	3	% 16.6
Kurallara uyan, değişime ve gelişime ayak uyduran kişi	2	% 11.1
Rehber kişi	4	% 22.2
Kaynakları kurumun çıkarları doğrultusunda kullanan	1	% 5.5
<i>Yöneticinin Davranışlarına ilişkin görüşler</i>		

Eşitlik ilkesine uyan	4	% 22.2
Eğitim paydalarının ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan	1	% 5.5
Eğitimcilere değer veren	9	% 50
Eğitimcilere olanak tanıyan	2	% 11.1
Yol gösteren	5	% 27.7

Tablo 4.1.7 incelendiğinde öğretmenlerin yöneticileri % 33.3'ü eğitim paydaları içinde dengeyi sağlayan kişi, % 16.6'sı Lider ruhlu kişi, % 11.1'i Kurallara uyan, değişime ve gelişime ayak uyduran kişi, % 22.2'si Rehber kişi, % 5.5'i Kaynakları kurumun çıkarları doğrultusunda kullanan kişi olarak tanımlamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu, yöneticilerin eğitim paydaları arasında dengeyi sağlayan ve rehber kişi olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin birlik ve beraberliğin sağlanmasında yol gösteren kişilerin olmasının eğitim süreci içerisindeki tüm paydaların lehine olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenler yöneticinin davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda % 22.2'si eşitlik ilkesine uyan, % 5.5 'i Eğitim paydalarının ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan, % 50'si Eğitimcilere değer veren, % 11.1 Eğitimcilere olanak tanıyan, % 27.7'si Yol gösteren, olmalıdır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu yönetici davranışının öncelikli olarak eğitimciye değer veren, yol gösteren ve eşitlik ilkesine uyan özellikte olması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Eğitim paydaları içinde dengeyi sağlayan kişi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Lider ruhlu kişi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Kurallara uyan, değişime ve gelişime ayak uyduran kişi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Rehber kişi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Yönetici bir okulda yöneten konumunda olduğunu unutmadan, öğretmenleri de yönetime katıp fikirlerini dinleyerek, gerek öğretmenlerin verimliliğini arttıracak*

konulara rehberlik edip gerekse yönetsel kararları verecek şekilde davranmalıdır.”

“Kaynakları kurumun çıkarları doğrultusunda kullanan” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.15: “Yönetici var olan kaynakları değerlendiren ve bunları o kurumun çıkarı veya yararı doğrultusunda kullanmaya demokratik bir şekilde yön veren ve yöneten çalışanlarına rehber olan, insanı değerleri gelişmiş ve insan iş gücünü doğru kullanabilen kişidir veya olmalıdır.”

“Eşitlik ilkesine uyan” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.2: “Yönetebilen (herkese eşit şekilde davranabilen ve adilce hareket edebilen)

“Eğitim paydalarının ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: “İyi bir yönetici eğitimin her basamağında kendini geliştirmiş olmalıdır. Eğitim ortamını demokratik hale getirerek demokrasinin ilkelerine uygun bir ortamı sağlamalıdır. Öğretmenleri ve öğrencileri birer paydaş olarak görmelidir. Müdürlük yaptığı okuldaki çocukların gelişim özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Asgeri birliği yöneten bir komutan gibi olmamalıdır. Felsefesinde belirlemesi gereken en önemli şey okul çocuklarıdır.”

“Eğitimcilere değer veren” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: “Yönetici demek, yöneten demektir. Öğretmene değer veren, öğretmenin görüşlerini sorup dikkate almalı, öğretmene kibar davranmalı, öğretmenin görevi olan bir görev bile verirken kibar ve seviyeli vermeli.”

“Eğitimcilere olanak tanıyan” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.11: “Bence yönetici astlarının işlerini en iyi yapabilecekleri olanaklar tanımalı ve belirli sınırlar içerisinde çalışanları özgür bırakmalıdır.”

“Yol gösteren” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.10: *“Bence yönetici yol gösterip rehber olmalıdır. Hiçbir zaman mevkisini kötüye kullanmamalı ve mantıklı adımlar atmalıdır.”*

Tablo 4.1.7.

Katılımcıların bulundukları okuldaki yöneticinin genel özelliğine ilişkin görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde(%)
İşbirlikli	13	% 72.2
İlgisiz	3	% 16.6
Otoriter	2	% 11.1

Tablo 4.1.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki yöneticinin özelliğinin bir kelime ile ifade edildiğinde % 72.2’si işbirlikli, % 16.6’sı ilgisiz, % 11.1’i otoriter özellikte olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguya göre, yöneticilerin çoğunun işbirlikli özellikte olduğu görülmektedir. Böylece, eğitimin her kademesi, süreci ve paydalar arasında işbirliğinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

“İşbirlikli” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.2: *“İşbirlikli”*

N.17: *“İşbirlikli”*

“İlgisiz” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: *“İlgisiz”*

“otoriter” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: *“Otoriter”*

Tablo 4.1.8

Katılımcıların Bulunduğu Okuldaki Karar Verme Mekanizmasının İşleyişine İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde(%)
Fikir sorulur fakat önemsenmez	2	% 11.1
Öğretmen ve yönetici kararları birlikte alır	13	% 72.2
Yönetici kararları kendisi alır	2	% 11.1
Fikirler öğretmenin kıdem yılına göre geçerlilik kazanır	1	% 5.5

Tablo 4.1.8 incelendiğinde öğretmenler bulundukları okullardaki karar verme mekanizmasının işleyişini %11.1'i öğretmenlerin fikirlerinin alındığı fakat önemsenmediğini, % 72.2'si öğretmen-yöneticinin kararları birlikte aldıklarını, % 11.1'i yöneticinin kimsenin görüşünü almadan kararları kendisinin verdiğini ve % 5.5'i fikirlerin öğretmenin mesleki kıdem yılına göre geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, çoğu okulda işbirliği çerçevesinde karar alma mekanizmasının işlediği görülmektedir.

“Fikir sorulur fakat önemsenmez” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.1: *“Fikir sorulmasına rağmen istenilen uygulanıyor.”*

“Öğretmen ve yönetici kararları birlikte alır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Okulumuzda tüm öğretmenlerin fikirleri alınmakta ve yönetici öğretmenler arasında fikir birliğine varılana dek fikir alışverişi yapılmaktadır.”*

“Yönetici kararları kendisi alır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: *“Müdür ne derse o olur.”*

“Fikirler öğretmenin kıdem yılına göre geçerlilik kazanır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Müdür kuralları koyar. Kıdemli öğretmenler bu kuralları uygular veya görmezden gelir. Kararlara asgeri birlikteki gibi kıdem (mesleki yıl) baz alınarak fikirler alınır. Ve uygulamaya geçilir.”*

Tablo 4.1.9

Katılımcıların Duygu ve Düşüncelerinin Çalışma Arkadaşları Tarafından Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşler

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Duygu ve düşüncelerim dikkate alınır	15	% 88.2
Duygu ve düşüncelerim dikkate alınmaz	2	% 11.7

Tablo 4.1.9 incelendiğinde öğretmenlerin % 88.2 ‘si duygu ve düşüncelerinin çalışma arkadaşları tarafından dikkate alındığını, % 11.7 ‘si duygu ve düşüncelerinin çalışma arkadaşları tarafından dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan çoğu öğretmenin duygu ve düşüncelerinin çalışma arkadaşları tarafından dikkate alındığı görülmektedir.

“Duygu ve düşüncelerim dikkate alınır” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.11: *“Çalışma arkadaşlarımdan duygu ve düşüncelerimi dikkate aldığını düşünüyorum.”*

N.14: *“Evet, çok iyi bir çalışma arkadaşlığım var.”*

“Duygu ve düşüncelerim dikkate alınmaz” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Bulunduğum ortamdaki çalışma arkadaşlarım deli olduğumu düşünüyor yeterince açık bir ifade oldu sanırım.”*

Tablo 4.1.10

Yöneticinin Yönetim Üslubunun Mesleki Performansına Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Olumlu yönde etki ettiği	12	% 66.6
Olumsuz yönde etki ettiği	3	% 16.6
Bazen olumlu ve olumsuz yönde etki ettiği	3	% 16.6

Tablo 4.1.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, yönetici üslubunun mesleki performansına etkisinin % 66.6'sı olumlu yönde etkilediğini, % 16.6'sı olumsuz yönde etkilediğini, % 16.6 'sı bazen olumlu ya da olumsuz yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, yöneticinin yönetim üslubundan mesleki performans bağlamında olumlu yönde etkilendikleri görülmektedir.

“Olumlu yönde etki ettiği” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.9: *“Olumlu yönde”*

“Olumsuz yönde etki ettiği” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Olumsuz etkilemektedir. Bunun sebebi üslubu desteklemek değil kösteklemektir.”*

“Bazen olumlu ve olumsuz yönde etki ettiği” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Yöneticinin yönetim üslubu performansımı kimi zaman iyi yönde, kimi zaman ise kötü yönde etkilemektedir. Yöneticinin yönetim şekli ile üzerimde yarattığı stres kimi zaman beni olumsuz etkilemekte kimi zaman ise fikirlerimi dinleyip desteklemesi olumlu yönde etkilemektedir.”*

Tablo 4.1.11

Katılımcıların bir öğretmenin performansına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yöneticinin yaklaşımı	10	% 55.5
Öğrenci velileri	4	% 22.2
Öğrenciler	3	% 16.6
Çalışma ortamı	6	% 33.3
İş arkadaşları	9	% 50
Öğretmene değer verilmesi	2	% 11.1
Maaş	4	% 22.2
Çalışma koşulları	3	% 16.6
Mesleği sevmesi	2	% 11.1
Sosyal yaşam	1	% 5.5
Belediye ve bakanlığın ilgisizliği	1	% 5.5

Tablo 4.1.11 incelendiğinde performansa etki eden faktörleri öğretmenlerin % 55.5'i yöneticinin yaklaşımı, % 22.2'si öğrenci velileri, % 16.6'sı öğrenciler, % 33.3'ü çalışma ortamı, % 50'si iş arkadaşları, % 11.1'i öğretmene değer verilmesi, % 22.2'si maaş, %16.6'sı çalışma koşulları, % mesleği sevmesi, % 5.5'i sosyal yaşam, % 5.5'i belediye ve bakanlığın ilgisizliği yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen görüşlerine göre bir öğretmenin performansına etki eden en önemli faktör yöneticinin yaklaşımı, iş arkadaşları ve çalışma ortamı olarak belirlenmiştir.

“Yöneticinin yaklaşımı” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Yönetici, maaş, çalışma koşulları”*

“Öğrenci velileri” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: *“Çalışma ortamı, İş arkadaşları, aile(veli) davranışları, kalabalık sınıf.”*

“Öğrenciler” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: *Yöneticinin iyi bir yönetici olması, okulun fiziki yapısı, Öğrenci profili, öğretmen arkadaşlarımızla olan ilişkilerimiz, öğretmenin öğretmenlik mesleğini sevmesi.*”

“Çalışma ortamı” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.8: *“Çalışma ortamı, İş arkadaşları, aile(veli) davranışları, kalabalık sınıf.”*

“İş arkadaşları” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.1: *“Çalışma arkadaşları, yönetim, iş yeri huzuru”*

“Öğretmene değer verilmesi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.2: *“Takdir edilmesi, Değer verilmesi”*

“Maaş” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.4: *“Yönetici, maaş, çalışma koşulları”*

“Çalışma koşulları” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Mesleği sevmesi” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.11: *“Mesleği sevmesi, maaşı ve iş yükü.”*

“Sosyal yaşam” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.12: *“Veliler öğretmen arkadaşları ile arasındaki ilişki sosyal hayatı, sınıftaki öğrencilerin tutum ve davranışları vb.*

“Belediye ve bakanlığın ilgisizliği” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.15: *“Okulun fiziki yapısı, donanımı, öğretmen arkadaş işbirliği, idarecilerin yönetim şekli ve tutumları, belediyeleri ve bakanlığın duyarsızlığı.”*

Tablo 4.1.12

Katılımcıların Çalışma Arkadaşları ile Paylaşımlarının Performansa Etki Etmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde(%)
Evet	16	% 94.1
Ortak paylaşımım yok	1	% 5.8

Tablo 4.1.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94.1’i evet yanıtını vererek çalışma arkadaşlarıyla paylaşımlarının performansa etki ettiğini ifade ederken, % 5.8’i ortak bir paylaşımının olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin genelinin çalışma arkadaşlarıyla paylaşımda bulundukları ve performanslarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Evet” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.12: *“Elbette düşünüyorum birliğin beraberliğin olduğu yerde huzur ve başarı vardır.”*

N.5: *“Evet, kesinlikle etki ediyor. Ortak değerleri paylaşmak performansımı artırıyor.”*

“Ortak paylaşımım yok” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Çalışma arkadaşlarımla paylaştığım ortak bir değer yok.”*

Tablo 4.1.13

Katılımcıların okula bağlılıklarının performansa etki etmesine ilişkin görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	16	% 94.1
Hayır	1	% 5.8

Tablo 4.1.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94.1’i okula bağlılıklarının performansa etki ettiğini, % 5.8’i ise etki etmediğini ifade etmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin okula bağlılıklarının performansı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Evet” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.5: *“Evet, kesinlikle... Bağlılığım arttıkça, kendimi oraya ait hissettikçe daha huzurlu, mutlu oluyorum. Bu da performansımı olumlu yönde etkiliyor.”*

N.12: *“Elbette işimi severek yapıyorum ve attığım/attığımız tüm adımlar okulun daha da başarılı olmasını sağlamak için.”*

“Hayır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Çalıştığım ortam 21 yy eğitim felsefesine uygun değil ben genel anlamda okuluma bağlanamıyorum. Fakat sınıfıma olan bağlılığım okuldaki tüm çocuklara olan sevgim ve onlarla kurabildiğim empati bu meslekten asla vazgeçmeyeceğimin göstergesidir.”*

Tablo 4.1.14

Katılımcıların Yönetici Liderliğinin Mesleki Motivasyona Etki Etmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Olumlu yönde motive ediyor	9	% 52.9
Olumsuz yönde motive ediyor	5	% 29.4
Bazen olumlu ve bazen olumsuz	2	% 11.7
Etkilemiyor	1	% 5.8

Tablo 4.1.14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52.9 ‘u yönetici liderliğinin mesleki motivasyona olumlu yönde etkilediğini ifade ederken, % 29.4’ ü olumsuz, % 11.7’si ise bazen olumlu ve olumsuz ve % 5.8’i ise etkilenmediği yönünde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulguya göre olumlu ve olumsuz etki ettiğini ifade edenlerin arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen öğretmenlerin çoğunun olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

“Olumlu” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.9: *“Olumlu yönde”*

N.15: “Olumlu”

“**Olumsuz**” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: “Olumsuz”

N:5: “Yöneticimin iyi bir lider olduğunu düşünmüyorum. Liderlik özelliğini taşıyor. Liderliği yerine getirirse motivasyonumu olumlu yönde etkileyecek.”

“**Bazen olumlu ve olumsuz**” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.14: “Yöneticinin yönetim şekli motivasyonumu olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Desteklenmediğim eylemleri yerine getirmem için zorlandığımda motivasyonum düşmekte tersi durumlarda ise desteklendiğim eylemler için cesaretlendirildiğim, destek gördüğüm durumlarda ise motivasyonum yükselmektedir.”

“**Etkilemiyor**” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.7: “Etmiyor.”

Tablo 4.1.15

Katılımcıların mesleki kıdemin kurum içinde çeşitli faydalar kazandırmasına ilişkin görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	15	% 88.2
Hayır	2	% 11.7

Tablo 4.1.15 incelendiğinde öğretmenlerin % 88.2’si mesleki kıdeminin kurum içinde çeşitli faydalar kazandığını, % 11.7’ si ise herhangi bir fayda kazandırmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin çoğunun mesleki kıdeminin kurum içinde çeşitli faydalar kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece mesleki kıdemin, yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin bireyin kendini yenilemesi ve geliştirmesi bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

“**Evet** ” temasına ilişkin iki öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.13: *“Evet, düşünüyorum.”*

N.4: *“Düzenin işleyişinin bilinmesi (özellikle yeni gelen öğretmenler ile kıyaslandığında) büyük bir kazanım. Bunun yanında kurulan gerek iş gerekse arkadaşlık boyutunda ilişkilerde benim için bir kazanım.”*

“Hayır” temasına ilişkin bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

N.3: *“Kurum içerisinde bir fayda sağlamadı sebebi benimle birlikte kurumumdaki herkesin yılı da artıyor dolayısıyla onlar yine üstmüş gibi davranıyor. Çalıştığım yıllar çocukları her geçen gün daha iyi tanımamı sağlıyor.”*

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

5.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel bulgulara ve bu bulguların alan yazında yapılan araştırmaların bulguları ile yapılan tartışmasına yer verilmiştir.

5.1.1 Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

1. Öğretmenlerin mesleki başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini başarılı olarak tanımladıkları ön plana çıkmış olup buna ek olarak öğretmenlerin küçük bir kısmının da okulda yaşanan bazı olumsuz durumların başarıyı engellediği yönündeki görüş bildirdikleri görülmektedir.

2. Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumu saygın bir meslek olduğu yönünde ifade edilmiş bununla birlikte günümüzde öğretmenlik mesleğinin değerinin azaldığına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenler toplum içindeki konumlarını en fazla saygın ve toplumun bir parçası olarak belirtmişlerdir.

3. Öğretmenler okul içindeki konumlarını olumlu ve sistemin bir parçası olarak belirtmişler, okul içindeki değerlerini ortaya koymuşlardır.

4. Öğretmenler mesleklerini yaparken onları motive eden faktörler incelendiğinde çocukları sevmeleri ve onlara yeni şeyler öğretmeleri ön plana çıkmıştır.

5. Yöneticinin okul ve işleyiş ile ilgili karar alırken öğretmenleri karar alma sürecinde dahil etme durumu incelendiğinde yöneticinin konu süreçte öğretmenleri de dahil ettiği işbirliğine dayalı bir karar alma sürecine ortak oldukları görülmüştür.

6. Öğretmenler yönetici tanımını çoğunluk olarak “eğitim paydaları içinde dengeyi sağlayan kişi” olarak belirlemişlerdir. Buna ek olarak yöneticinin eğitimcilere değer veren ve yol gösteren davranışlarda bulunması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

7. Öğretmenler bulundukları okuldaki yöneticinin liderlik özelliğini çoğunluk olarak “işbirlikli” olarak tanımlamışlardır.

8. Öğretmenler bulundukları okuldaki karar verme mekanizmasının genel olarak işbirliği içerisinde öğretmen ve yöneticinin ortak fikirleri doğrultusunda kararların alındığına dikkat çekmişlerdir.

9. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin çalıştıkları kurumda çalışma arkadaşları tarafından dikkate alınmasına yönelik görüşlerinde, genelinin “evet” yanıtını verdiği görülmüş ve bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerinin büyük bir kısmının diğer çalışma arkadaşları tarafından duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini ortaya koymuştur.

10. Yöneticinin üslubunun öğretmenin mesleki performansını nasıl etkilediği incelendiğinde, çoğunluğun yöneticinin üslubundan olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

11. Diğer bir bulguda bir öğretmenin performansına etki eden faktörler incelendiğinde, öğretmenlerin performansını en çok yöneticinin yaklaşımı, iş arkadaşları ve çalışma ortamının etkilediği belirlenmiştir.

12. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla paylaştığı ortak değerlerin performansı etkileyip etkilemediği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun çalışma arkadaşlarıyla paylaşımda bulundukları ve bu durumun performanslarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

13. Başka bir bulguda öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının performansa olan etkisi incelendiğinde, öğretmenlerin okula bağlılıklarının performansı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

14. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki yöneticinin liderliğinin mesleki motivasyona olan etkisinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

15. Öğretmenlerin çalıştıkları yılların kurum içerisinde fayda kazandırıp kazandırmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin süreç içerisinde çeşitli faydalar kazandığı sonucuna ulaşılmış ve bu durum mesleki kıdemin eğitim sürecinde önemini ortaya koymuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları ve alan yazında bu bulgular ile ilişkili olan bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına baktığımız zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğunun mesleklerinde başarılı olduklarını düşündüklerini görmekteyiz. Bu temayı destekler veya buna paralel bir şekilde ele alabileceğimiz diğer bir sonuç ise öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olduğuna dair inançtır. Ancak yine aynı tabloda öğretmenlik mesleğini giderek değer kaybettiği ve saygınlığını yitirdiği görüşünün olduğunu görmekteyiz. Ancak tüm bunlara rağmen öğretmenlerin büyük bir kısmı kendilerini sistemin bir parçası olarak görmekten çekinmemektedirler. Bu bağlamda bakıldığında araştırmanın bu bulgusu ile Cerit (2008)'in araştırması ile benzerlik göstermektedir. Cerit (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenler ile ilgili metaforları incelemiş ve öğretmenlerin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olduklarını düşünmeleri bulgusu alan yazında çeşitli çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010)

Anılan öğretmenlik mesleğinin değer kaybına rağmen öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini başarılı görme olguları beraber göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin motivasyonlarının mesleklerine devam etmelerindeki en önemli araç olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Benzer şekilde Ada vd (2013) yaptığı çalışma sonucunda da öğretmenlerin motivasyonlarının işlerinde önemli bir yere sahip olduğu ve bu motivasyonun yöneticilerin desteği ile ortaya çıktığını görebiliriz. Araştırmanın bu bulgusunu destekler şekilde Ilgaz'ın (2011) yaptığı çalışmada yöneticilerin davranışlarının öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını düşürebileceği gibi, olumlu davranışların öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını etkilediğini saptamıştır. Arslan (2012) ise yaptığı çalışmada yöneticilerin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarının yordayıcısı olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Korkmaz'ın (2005) araştırmasında ise yöneticilerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin performansları üzerinde dolaylı da olsa etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Karaköse ve Kocabaş (2006) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin iş

doyumunu ve motivasyonlarını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu etki ettiğini bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, öğretmenlerin yöneticilerini işbirlikli olarak tanımlamaları alan yazındaki çeşitli araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Nystorm, Ramamurthy ve Wilson, 2002; Cable ve Judge, 2003; Kahai, Sosik ve Avolio, 2003). Benzerlik gösteren bu araştırmalar, araştırma örneklemelerini eğitim dışı örgütlerde ele almıştır. Eğitim alanında ise araştırmanın bu bulgusuna benzer araştırmaya rastlanmamıştır.

Anılan bulgusuna ek olarak, okuldaki performans ve motivasyondan sorumlu yöneticilerin genel davranışları ile öğretmenlerin okulda daha verimli olması arasında bir bağlantı ve yöneticilerin işbirliği çerçevesi içerisinde çalışma ortamı sağladıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmen motivasyon ve performansına etkisini Şentuna (2007)'nin yaptığı araştırma sonucunda da benzer şekilde görebiliriz. Şentuna'nın (2007) bulgularına göre öğretmenlerin performans ve motivasyon yönetimlerinden sorumlu olan yöneticilerin yetki kısıtlamalarından dolayı bu sorumluluklarını yerine getirememektedirler.

Alan yazında ayrıca yönetici liderlik tarzının genel okul motivasyon ve performansının ve gerek öğretmen gerekse okul motivasyon ve performansına etki eden faktörlerin arttığı yönünde bulgulara rastlamak mümkündür (Marks ve Printy, 2003; Koh, Steers ve Terborg, 1995; Finnigan, 2010; Ross ve Gray, 2006; Wahlstrom ve Louis, 2008).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler:

Okul Yöneticilerinin atamalarında dikkate alınması gereken ölçütler arasında liderlik standartları ile ilgili değerlendirmelere daha ayrıntılı yer verilebilir.

Öğretmenler ile okul yöneticilerinin iletişim düzeylerini belirlenmesinde sadece öğretmenlerin değil yöneticilerinde görüşlerine yer verilebilir.

Okul yöneticileri, okul içinde öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını belirlemek üzere gerekli çalışmalar yapmalı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

Öğretmenlerin okul içerisinde daha başarıyı ve motivasyonu artırabilmeleri için öğretmenlerin önünde yeniliğe açık lider olarak iyi bir model olmak için çalışmalar yapabilir. Öğretmenlerin başarıya ulaşmalarında bir rehber olarak hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenleyebilir.

Maaş, yeterli çalışma koşulları, mesleki gelişim fırsatları, değer görme gibi öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yarayacak gerekli düzenlemeler de öğretmen motivasyonunun artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin motivasyon ve performans düzeylerini belirlemek için okul içerisinde çalışmalar yapılarak gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir. Böylece motivasyon ve performansı düşük olan öğretmenlerin olumsuz tutumları erken tespit edilerek engellenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Bu çalışmada bulgular demografik özelliklerle ilişkilendirilmeyip kendi içinde tartışılmıştır. Buna göre gelecekteki araştırmacılar bulgular ile katılımcıların çeşitli değişkenlerini göz önünde bulundurarak farklı çalışmalar elde edilebilir.

Bu çalışma öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Benzer bir çalışmaya, yönetici, öğrenci ve öğrenci velileri de dahil edilerek daha geniş bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine yer verilmiş ve konu ayrıntılarıyla sonuçlandırılmıştır. Farklı veri toplama araçları ve araştırma yöntemi kullanılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2004). *Adair on Teambuilding and Motivation*. (N. Thomas, Ed.) Hindistan: Replika Press.
- Adair, J. (2009). *Leadership and Motivation: The Fifty-Fifty Rule and The Eight Key Principles of Motivating Others*. Londra: Kogan Page.
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. ve Joo, H. (2012). Using performance Management to Win the Talent War. *Business Horizons*, 55(6), 609-616. doi:10.1016/j.bushor.2012.05.007
- Aikenhead, G. (2015). Encyclopedia of Science Education. In R. Gunstone, *Encyclopedia of Science Education* (pp. 7-9). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-2150-0_348
- Arnolds, C. ve Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resources Management*, 697-719. doi:10.1080/09585190210125868
- Aydın, A., Sarier, Y., ve Uysal, Ş. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 13(2), 806-811.
- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. Londra: SAGE Publications.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bell, L. ve Rhodes, C. (2007). *The Skills of Primary School Management*. New York: Routledge.

- Bentein, K., Vandenberghe, C., Vandenberg, R. ve Stinglhamber, F. (2005). The Role of Change in the Relationship Between Commitment and Turnover: A Latent growth Modeling Approach. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), pp. 468-482.
- Borman, W. C. ve Motowidlo, S. J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10(2), 99-109. doi:10.1207/s15327043hup1002_3
- Britannica Academic. (2017). *Performance*. Retrieved from Britannica Academic: <http://academic.eb.com/levels/collegiate/search/dictionary?query=performance>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Londra: SAGE Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21 ed.). Ankara: Pegem.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. San Francisco: Josey-Bass.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (12 ed.). Essex: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. Londra: RoutledgeFalmer.
- Colbert, A. E., Judge, T. A., Choi, D. ve Wang, G. (2012). Assessing the Trait Theory of Leadership Using Self and Observer Ratings of Personality: The Mediating Role of Contributions to Group Success. *The Leadership Quarterly*, 23, 670-685. doi:10.1016/j.leaqua.2012.03.004
- Coleman, M. (2003). Theories of Leadership. In M. Thurlow, T. Bush, ve M. Coleman, *Leadership and Strategic Management in South African Schools* (pp. 155-172). Londra: Commonwealth Secretariat.

- Conner, M. L. (2017, Eylül 17). *Informal Learning*. Retrieved from Marcia Conner: <http://www.marciaconner.com/intros/informal.html>
- Creswell, J. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çoğaltay, N., Yalçın, M. ve Karadağ, E. (2016). Educational Leadership and Job Satisfaction of Teachers: A Meta-Analysis Study on the Studies Published between 2000 and 2016 in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*(62), pp. 255-282. doi:10.14689/ejer.2016.62.13
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). Eğitim ile İlgili Temel kavramlar. In C. Bayrak, M. Yılman, İ. Erdoğan, Ş. Ada, A. Dağlı, M. Ergün, . . . Ş. Tan, Ö. Demirel, ve Z. Kaya (Eds.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2 ed., pp. 1-20). Ankara: Peegem A Yayıncılık.
- Deventer, I. V. ve Kruger, A. G. (2003). *A Teacher's Guide to School Management Skilss*. Pretorya: Van Schaik.
- Dunham, J. (2008). *Developing Effective School Management*. Londra: Taylor ve Francis.
- Ebrahim, R. Y. (2016). LEadership Styles and Organizational Commitmen: Literature Review. *Journal of Management Development*, 35(2), pp. 2-52. doi:10.1108/JMD-01-2015-0004
- Ehrhart, M. G., Schneider, B. ve Macey, W. H. (2014). *Organizational Climate and Culture*. New York: Routledge.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. In Y. Akyüz, İ. D. Doğan, B. Dönmez, E. Karip, Ç. Durmuş, Y. Ergüneş, E. Üstünoğlu, ve Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (pp. 2-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Everard, K., Morris, G. ve Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4 ed.). Londra: Paul Chapman Publishing.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Franceschini, F., Galetto, M. ve Maisano, D. (2007). *Managament by Measurement: Designing Key Indications and Performance Measurement Systems*. Berlin: Springer-Verlag.
- Fryer, K., Anthony, J. ve Ogden, S. (2009). Performance Management in the Public Sector. *International Journal of Public Sector Management*, 22(6), pp. 478-498.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson.
- Gold, A. ve Evans, J. (2005). *Reflecting on School Management*. Londra: Falmer Press.
- Goleman, D. (2017). *Leadership That Gets Results*. Harvard Business Review Press.
- Grobler, P. A., Warnich, S., Carrel, M. R., Elbert, N. F. ve Hatfield, R. D. (2011). *Human Resource Management in South Africa* (4 ed.). Hampshire: Cengage Learning.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Coğaltay, N. ve Yalçın, M. (2015, Mart). The Effect of Educational Leadership on Students' Achievement: A Meta-Analysis Study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), pp. 79-93. doi:10.1007/s12564-015-9357-x
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), pp. 145-183.
- Keser, A. (2014). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kesken, J. ve Ünnü, N. A. (2011). *Öteki Liderlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kızılloluk, H. (2002). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. In A. Tanrıöğen, A. Türkoğlu, N. Tozlu, M. Yalçinkaya, S. Arıbaş, H. Kızılloluk, . . . T. Demirtaş, ve A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (pp. 1-13). Ankara: Mikro Basım-Yayın-Dağıtım.
- Lambersky, J. (2016). Understanding the Human Side of School Leadership: Principals' Impact on Teachers' Morale, Self-Efficacy, Stress, and Commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), pp. 379-405. doi:10.1080/15700763.2016.1181188
- Landers, R. N., Bauer, K. N., Callan, R. C. ve Armstrong, M. B. (2015). Psychological Theory and the Gamification of Learning. In T. Reiners, ve L. Wood, *Gamification in Education and Business* (pp. 165-187). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-10208-5_9
- Lavanson, T. A. (2007). Exploring Organizational Performance: A case Study of Four Christian Organizations in Nigeria. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Leadership Central. (2017, Temmuz 27). *Behavioural Theories of Leadership*. Retrieved from Leadership Central: <http://www.leadership-central.com/behavioral-theories.html#axzz4o2N4JBih>
- Linsky, L. ve Lawrance, J. (2011). Adaptive Challenges for School Leadership. In H. O'Sullivan, ve J. West-Burnham, *Leading and Managing Schools* (pp. 3-15). Londra: Sage Publications.
- Macdonald, S. ve Headlam, N. (2009). *Research Methods Handbook: Introductory Guide to Research Methods for Social Research*. Manchester: Centre for Local Economic Strategies.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. (A. S. Kaufman, ve N. L. Kaufman, Eds.) New Jersey: John Wiley ve Sons.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), pp. 61-89. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z

- Michalos, A. C. (2014). Performance. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 4711). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_103004
- Miller, D. ve Lee, J. (2001). The People Make The Process: Commitment to Employees, Decision-Making and Performace. *Journal of Management*, pp. 163-189.
- Miroshnik, V. W. (2013). *Organizational Culture annd Commitment: Transmission in Multinationals*. Londra: Palgrave MacMillian.
- Morill, C. (2008). Culture and Organization Theory. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, pp. 15-40. doi:10.177/0002716208320241
- Motowidlo, S. J. ve Schmit, M. J. (1999). Performance Assessment in Unique Jobs. In E. D. Pulakes, ve D. R. Ilgen, *The Changing Nature of Performance* (pp. 56-86). San Francisco: Jassey Bass.
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. New York: Routledge.
- Oktay, A. (2007). Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi. In A. Oktay, O. Ural, C. Öztürk, Ö. P. Unutkan, O. Ramazan, N. Tuzcuoğlu, R. Zembat, ve A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (pp. 2-23). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Orb, A., Eisenhauer, L. ve Wynaden, D. (2001, Mart). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), pp. 93-96. doi:10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x
- Ostroff, C., Kinicki, A. J. ve Tamkins, M. M. (2003). Organizational Culture and Climate. In W. C. Borman, D. Ilgen, ve R. Klimoski, *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 565-587). New York: Wiley.

- Oxford Living Dictionaries. (2017). *Definition of education in English*. Retrieved from English Oxford Living Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/education>
- Perecman, E. ve Gurran, S. R. (2006). *A Handbook for Social Science Field Research: Essays ve Bibliographic Sources on Research Design and Methods*. Londra: Sage Publications.
- Pinto, J. K., Thomas, P., Trailer, J., Palmer, T. ve Govekar, M. (1998). *Project Leadership: From Theory to Practice*. Pensilvanya: Project Management Institute Headquarters.
- Politt, C., Girre, X., Lonsdale, J., Mul, R. ve Summa, H. (2002). *Performance or Compliance? Performance Audit and Public Management in Five Countries*. New York: Oxford Press.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Powell, D. M. ve Mayer, J. P. (2004). Side-bet Theory and the Three-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Vocational BEhaviour*, 65(1), pp. 157-177.
- Pritchard, R. D. ve Ashwood, E. L. (2008). *Managing Motivation: A Manager's Guide to Diagnosing and Improving Motivation*. New York: Taylor ve Francis.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., Coulter, M. ve Anderson, I. (2013). *Fundamentals of Management: Seventh Canadian Edition*. Toronto: Pearson.
- Robertson, J. (2008). *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity Through Partnership*. Londra: Sage Publications.
- Robinson, V. (2004). New Understandings of Educational Leadership. *SET*(3), pp. 39-43.
- Rossmann, G. B. ve Rallis, S. F. (2010). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Londra: Sage Publications.

- Rothmann, I. ve Cooper, C. (2008). *Organizational and Work Psychology*. Malta: Hodder Education.
- Rutherford, C. (2006, Mart). Teacher Leadership and Organizational Structure. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), pp. 59-76. doi:10.1007/s10833-006-0013-4
- Ryan, R. M. ve Deci, E. (2014). Self-Determination Theory. In A. C. Michalos, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5755-5760). Rochester: Springer. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_2630
- Sabuncuoğlu, Z. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Beta Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Ankara: Furkan Offset.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Scott, S. (2016). Reconceptualising Instructional Leadership: Exploring the Relationships Between Leadership, Instructional Design, Assessment, and Student Needs. In S. Scott, D. E. Scott, ve C. F. Webber (Eds.), *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning* (pp. 1-25). Dordrecht: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-23347-5
- Sosik, J. J. ve Jung, D. I. (2010). *Full Range Leadership Development: Pathways for People, Profit, and Planet*. New York: Routledge.
- Southworth, G. (2002). What is Important in Educational Administration: Learning-Centred School Leadership. *New Zealand Journal of Educational Leadership*(17), pp. 5-19.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spangler, W. D., Tikhomirov, A., Sotak, K. L. ve Palrecha, R. (2014). Leader Motive Profiles in Eight Types of Organizations. *The Leadership Quarterly*, pp. 1080-1094. doi:10.1016/j.leaqua.2014.10.001

- Steers, R. ve Porter, L. (1996). *Motivation and Leadership at Work*. New York: McGraw-Hill.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Talbot, C. (2010). *Theories of Performance: Organizational and Service Improvement in the Public Domain*. New York: Oxford University Press.
- Tao, S. (2016). *Transforming Teacher Quality in the Global South*. Londra: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137495457_8
- Tavakoli, H. (2012). *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Tahran: Rahnama Press.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. ve DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. New Jersey: Wiley ve Sons.
- Tevruz, S. (2002). GÜDÜLENME. In E. Aslan, *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Türk Dil Kurumu. (2017, Ağustos 15). *Genel Türkçe sözlük*. Retrieved from Türk Dil Kurumu:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5992fd525d7966.09191123
- Türk Dil Kurumu. (2017, Temmuz 25). *Güncel Türkçe Sözlük*. Retrieved from Türk Dil Kurumu:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.597792d27c7b49.32527203
- Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü. (2017, Ağustos 15). *Arama Sonucu* . Retrieved from Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü: <http://www.tubaterim.gov.tr/>

- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, pp. 429-457. doi:10.14527/kuey.2016.017
- Van der Walddt, G. (2007). *Municipal Management: Serving the People*. Cape Town: Juta Press.
- Vandenberghe, C., Bentein, K., Michon, R., Chebat, J.-C., Tremblay, M., ve Fils, J.-F. (2007). An Examination of the Role of Perceived Support and Employee Commitment in Employee-Customer Encounters. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), pp. 77-87. doi:10.1037/0021-9010.92.4.1177
- Vaus, D. D. (2001). *Research Design in Social Research*. Londra: SAGE Publications.
- Venkatesh, V. (2017, Ağustos 5). *Porter and Lawler Model of Motivation (With Diagram)*. Retrieved from Your Article Library: <http://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/porter-and-lawler-model-of-motivation-with-diagram/53299/>
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- West-Burnham, J. ve Bradbury, I. (2003). *Performance Management Manual: Creating a Culture for Sustainable High Performance*. Londra: Pearson Education.
- Yang, L., Che, H. ve Sepctor, P. (2008). Job Stress and Well-Being: An Examination From the View of Person-Environment Fit. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), pp. 567-587.
- Yücel, C. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. In H. Kıran, A. Balcı, R. Sarpkaya, A. Üstün, C. Yücel, E. Doğan, M. Yılmaz, ve C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (pp. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel.

EKLER**EK- 1 Anket Formu**

Katılımcının;

1.Cinsiyeti:

() Kadın

() Erkek

2.Yaşı:

() 18-24

() 25-34

() 35-44

() 45-54

() 54 ve üzeri

3.Eğitim Düzeyi:

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

4. Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm:

() Okul Öncesi Öğretmenliği

() Sınıf Öğretmenliği

() Diğer:

5. Meslekteki Kıdem Yılı:

() 1-10

() 11-20

() 21-25

() 26 ve üzeri

1) Öğretmenlik mesleğinde başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?

2) Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumu sizce nedir? Sizin bu konumdaki yeriniz nedir?

3) Okul içindeki konumunuzu nasıl görüyorsunuz?

- 4) Mesleğinizi yapmanıza sizi motive eden şey nedir, açıkla mısınız?
- 5) Yöneticiniz okul ve işleyiş ile ilgili kararlar alırken sizi karar alma sürecine dahil ediyor mu?
- 6) Sizce yönetici nedir? Nasıl davranmalıdır?
- 7) Yöneticinizin liderlik özelliğini tek kelime ile tanımlamak isteseyiz “işbirlikli”, “otoriter”, “ilgisiz”, “karşı koyucu” şıklarından hangisini seçerdiniz?
- 8) Bulunduğunuz okuldaki karar verme mekanizmasını anlatır mısınız?

9) Bulunduğunuz kurumda duygu ve düşüncelerinizin çalışma arkadaşlarınız tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?

10) Yöneticinizin yönetim üslubu sizin mesleki performansınızı nasıl etkilemektedir?

11) Sizce bir öğretmen performansına etki eden faktörler nelerdir?

12) Çalışma arkadaşlarınız ile paylaştığınız ortak değerlerin performansınıza etki ettiğini düşünüyor musunuz?

13) Çalıştığınız okula olan bağlılığınız sizin performansınıza etki ediyor mu?

14) Yöneticinizin liderliğinin mesleki motivasyonunuza nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?

15) Çalıştığınız kurumda çalıştığınız yılların size kurum içinde çeşitli faydalar kazandırdığını düşünüyor musunuz?

TURNITIN (ORJİNALLİK RAPORU)

tez

ORIGINALITY REPORT

7 %	7 %	1 %	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	docs.neu.edu.tr Internet Source	2 %
2	www.ogrenmen.com Internet Source	1 %
3	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 Internet Source	1 %
4	prezi.com Internet Source	<1 %
5	www.odevlik.com Internet Source	<1 %
6	dspace.trakya.edu.tr:8080 Internet Source	<1 %
7	tr.docdat.com Internet Source	<1 %
8	eprints.sdu.edu.tr Internet Source	<1 %
9	kitap.okur-yazar.net Internet Source	<1 %