T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVE ETME BECERİSİ İLE LİDERLİK YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BUL

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ

KOCAELİ-2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVE ETME BECERİSİ İLE LİDERLİK YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BUL

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. HASAN ARSLAN

KOCAELİ-2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVE ETME BECERİSİ İLE LİDERLİK YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: SEDA BUL
Tezin Kabul Edildiği Enstitü Kurulu Tarihi ve No: 11/ 07/ 2007- 2007/19

Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY	Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN	Yrd. Doç. Dr.Erkan TABANCALI

KOCAELİ-2007

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin motive etme becerileri ile liderlik yaklaşımlarını ne düzeyde gösterdiklerini ve okul müdürlerinin motive etme becerisinin liderlik yaklaşımlarıyla olan ilişkisini ortaya koymaktır. Liderlik diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim alanında da çok önemli bir yere sahiptir. Lideri lider yapan özelliklerin başında da motive etme becerisi gelmektedir. Her lider az çok motive etme becerisine sahiptir fakat motive etme de kullandığı yöntem ve araçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırma da liderin motive etme becerisini sergilemesinde kullandığı motive etme yöntem ve araçlarının liderlik yaklaşımlarıyla ilişkisine bakılarak motive etme yöntem ve araçlarının bir liderden diğerine nasıl farklılaştığı sergilenmeye çalışılmıştır. Motive etme yöntemler dizininin bir liderden diğerine nasıl farklılık gösterebileceğini anlamak etkili okullar yaratmada önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın oluşumunda birçok kişinin yardım ve desteğinin olduğu bir gerçektir. Araştırmanın her aşamasında değerli öneri ve katkılarıyla her konuda yardımını esirgemeyen hocam ve tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a, bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Cevat CELEP'e, değerli hocalarım Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY, Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZYURT, Yrd. Doç. Dr. Şöheyda DOYURAN ve Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman öğrenmemden ve kendimi geliştirmemden büyük bir zevk alan ve beni teşvik eden ve hatta araştırmanın uygulanması sırasında ulaşımımı sağlayan babama, paniklediğim anlarda beni sakinleştiren anneme, kardeşime ve Funda'ya ve ev yaşantımı kolaylaştırarak çalışmama yoğunlaşmamı sağlayan, neredeyse benim kadar araştırma konusuna hakim olan; yazdığım her satırı okuduğum ve yorumlarını aldığım değerli eşim Serdar BUL'a çok teşekkür ederim

Kocaeli, Mayıs 2007 **Seda BUL**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ i
İÇİNDEKİLER iii
ÖZET viii
ABSTRACT ix
TABLOLAR DİZİNİ x
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1.Problem Durumu 1
1.2.Problem Cümlesi 6
1.3.Alt Problemler 6
1.4.Amaç 8
1.5.Önemi 8
1.6.Tanımlar 9
1.7.Varsayımlar 12
1.8.Sınırlılıklar 12
BÖLÜM 2 13
LİTERATÜR 13
2.1.Motivasyona İlişkin Kuramsal Açıklamalar 13
2.1.1.Motivasyon Kavramı 13
2.1.1.1.İçsel Motivasyon 14
2.1.1.2.Dışsal Motivasyon 15
2.1.2.Motivasyon Süreci 18
2.1.3.Yönetim Kuramları Ve Motivasyon İlişkisi 19
2.1.3.1.Motivasyon Modelleri 19
2.1.3.1.1.Ussal- Ekonomik İnsan 19
2.1.3.1.2.Toplumsal İnsan 20
2.1.3.1.3.Öz Gerçekleştirmeye Yönelik İnsan 21
2.1.3.1.4.Karmaşık İnsan 22
2.1.3.2.Tarihsel Gelişimine Göre Motivasyon Modelleri 23
2.1.3.2.1.Mc Gregor'un X-Y Kuramı Ve Reddin Z Kuramı 23
2.1.3.2.2.Klasik Yönetim Kuramı Ve Motivasyon 25

2.1.3.2.2.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı 26
2.1.3.2.2.2.Yönetim Süreci Yaklaşımı 28
2.1.3.2.2.3.Bürokrasi Yaklaşımı..... 30
2.1.3.2.3.Neo-Klasik Yönetim Kuramı Ve Motivasyon..... 31
2.1.3.2.3.1.Hawthhorne Araştırmaları 32
2.1.3.2.4.Modern Yönetim Kuramı Ve Motivasyon 33
2.1.3.2.4.1.Sistem Yaklaşımı 33
2.1.3.2.4.2.Durumsallık Yaklaşımı 34
2.1.4.Motivasyon Teorileri..... 35
2.1.4.1.Kapsam Teorileri..... 35
2.1.4.1.1.Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi 35
2.1.4.1.2.Herzberg'in İki Faktör Kuramı..... 37
2.1.4.1.3.Alderfer'in E.R.G. Teorisi..... 38
2.1.4.1.4.Mcclelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı 39
2.1.4.1.5.Atkinson'un Başarı Güdüsü Kuramı..... 40
2.1.4.2.Süreç Teorileri..... 40
2.1.4.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı 41
2.1.4.2.2.Porter Ve Lawler'ın Beklenti Kuramı..... 42
2.1.4.2.3.Locke'un Amaç Kuramı..... 43
2.1.4.2.4.Adams'ın Eşitlik Kuramı 45
2.1.4.2.5.Hunter'ın İçsel/Dışsal Motivasyon Teorisi 46
2.1.5.Çalışanları Motive Eden Faktörler 46
2.1.5.1.Çalışanların motivasyonunu arttıracak uygulamalar getirmek: 47
2.1.5.2.Motivasyonel bir çalışma ortamı yaratmak:..... 48
2.1.5.3.Çalışanların Eğitilmesi:..... 49
2.1.5.4.Yönetimsel Çaba Göstermek: 49
2.1.6.Çalışanların Motivasyonunu Düşüren Faktörler..... 50
2.1.6.1.Adaletsiz Uygulamalar: 50
2.1.6.2.Yıkıcı İç Rekabet:..... 51
2.1.6.3.Olumsuz Sert Eleştiri:..... 51
2.1.6.4.Aşırı Denetim: 51
2.1.6.5.İşi iyi denetlememek:..... 51
2.1.6.6.Açık Olmayan Beklentiler: 51

2.1.7.Eğitimde Motivasyon 51
2.2.Liderlik 53
2.2.1.Kavramsal Olarak Liderlik 53
2.2.2.Lider Ve Yönetici Farklılığı 54
2.2.3.Lider Yöneticilik 54
2.2.4.Eğitim Ve Okul Yönetiminde Liderlik 55
2.2.5.Lider Yöneticinin Sahip Olması Gereken Bilgi Ve Beceri Çeşitleri 56
2.2.6.Liderlik Yaklaşımları Ve Kuramları 57
2.2.6.1.Özellik Yaklaşımları 57
2.2.6.2.Davranışsal Kuramlar 58
2.2.6.2.1.Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları 58
2.2.6.2.2.Michigan Üniversitesi Çalışmaları 60
2.2.6.2.3.Yönetim Gözeneği Kuramı 62
2.2.6.3.Durumsallık Kuramı 62
2.2.6.3.1.Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı 63
2.2.6.3.2.Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi 65
2.2.6.3.3.Yol- Amaç Kuramı 67
2.2.6.3.4.Vroom ve Yetton ve Jago'un Normatif Durumsallık Kuramı 68
2.2.6.4.Modern Liderlik Yaklaşımları 69
2.2.6.4.1. Durumsal Liderlik 69
2.2.6.4.2.Dönüşümsel Liderlik 71
2.2.6.4.2.1.Dönüşümsel Liderlik Alt Boyutları 72
2.2.6.4.3.Serbest Bırakıcı Liderlik 74
2.3.Okul Yöneticilerinin Motivasyon Becerisi Ve Liderlik Yaklaşımları 76
2.4.İlgili Araştırmalar 78
2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 78
2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 80
BÖLÜM 3 83
YÖNTEM 83
3.1.Araştırma Modeli 83
3.2.Evren 83
3.3.Örneklem 83
3.4.Araştırmanın Araçları 84

3.5.Araçların Uygulanması 85
3.6.Verilerin Analizi 85
3.7.Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliği 86
3.7.1.Geçerlilik 86
3.7.2.Güvenirlik 86
BÖLÜM 4 88
BULGULAR VE YORUM 88
4.1.Tüm Okullara Ait Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular 88
4.1.1.Cinsiyet 88
4.1.2.Yaş 89
4.1.3.Eğitim Durumu 89
4.1.4.Kıdem 90
4.1.5.Görev 90
4.2.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisine İlişkin Öğretmen Algıları 91
4.3.Demografik değişkenlere göre okul müdürlerinin motive etme becerisine ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 93
4.3.1.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılarının T-Testi Sonuçları 93
4.3.2.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları 94
4.3.3.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları 95
4.3.4.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları 97
4.3.5.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Göreve Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları 98
4.4.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Algıları 101
4.5.Demografik değişkenlere göre okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 101
4.5.1.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılarının T-Testi Sonuçları 102
4.5.2.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları 103

4.5.3.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları.....103
4.5.4.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları.....104
4.5.5.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Göreve Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları.....105
4.6.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişkisi.107
4.6.1.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişki Ne Düzeydedir?.....108
4.7.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımı Alt Boyutları Arasındaki İlişkisi 109
4.8.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi ile Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişki.....111
4.9.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları Alt Boyutları ile Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....111
BÖLÜM 5 117
SONUÇ VE ÖNERİLER.....117
5.1.SONUÇLAR.....117
5.2.ÖNERİLER 123
5.2.1.Uygulayıcılar İçin.....123
5.2.2.Araştırmacılar İçin.....123
KAYNAKLAR.....124
EKLER.....132
ARAŞTIRMA İZNİ.....139
ÖZGEÇMİŞ 139

ÖZET

Bu araştırmada devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin motive etme becerileri, liderlik yaklaşımları ve bunların arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla okul müdürlerinin motive etme becerisini ölçmek için Gregg' in 2003 yılında yapmış olduğu " liderlerin motive etme taktiklerini nasıl kullandıkları" adlı çalışmasında kullandığı Kipnis ve Schmidt tarafından geliştirilen anket ve Chang'ın 2004 yılında yapmış olduğu " liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş tatmini (eğitim reformu açısından) ilişkisi " adlı çalışmasında kullandığı Bass ve Avolio tarafından 1997 yılında geliştirilen çok boyutlu liderlik anketi kullanılmıştır. Anket Kocaeli ili içerisinde yedi ilçede 28 okulda 637 öğretmene rastgele saptama yöntemi kullanılarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmen algılarına göre okul müdürleri tarafından en fazla kullanılan motive etme yöntemlerinin koalisyon, arkadaşlık ve usa başvurma, en az kullanılanların ise ödül-ceza ve yüksek otorite olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin en yüksek dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmen algılarının onların cinsiyetine, eğitim durumuna ve görevine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları da onların cinsiyetine, kıdemine ve görevine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderliği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, anlaşma, usa başvurma, ikna ve koalisyon yöntemlerini kullandıkları, buna karşın ödül-ceza ve yüksek otoriteyi kullanmaktan kaçındıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden hepsini az düzeyde de olsa kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin ise öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon motive etme yöntemlerini kullanmadıkları, ödül-ceza, ikna ve yüksek otoriteyi kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

In this research it was tried to reach the information how much public primary school principals use influence tactics that is the ability to show motivation skill and how much they show the leadership approaches. At the same time it was tried to find out the relationship between the motivation skills of the school principals who has worked in the primary public schools and their leadership approaches. For this purpose the questionaire has been used in the study for assessment of motivation skills. This questionaire developed by Kipnis and Schmidt and it was used by Gregg in his research " influence leaderhip: An analysis of how leaders use influence tactics" in 2003. Furthermore the questionaire has been used in the study for assessment of leadership approaches. This is multi factor leadership scale. It was developed by Bass and Avolio in 1997 and it was used by Chang in his research " the relationship of leadership style to education reform as indicated by teachers' job satisfaction" in 2004. They applied on 28 schools, 637 teachers who work in public primary schools which were selected random sampling in Kocaeli.

At the end of the study it was found that the most used motivation skills by the school principals are friendship, bargaining and reason and the least used ones are sanction and higher authority according to teachers perceptions concerning the motivational skills of the school principals. It was realized that the most used leadership approach by the school principals is transformational leadership. Moreover there are significant differences between the perceptions of the teachers concerning the motivational skills according to their sex, education and expertise. There are significant differences between the perceptions of the teachers concerning the leadership approaches according to their sex, experience and expertise. It was found out that the school principals who have the transformational leadership approach use friendship, bargaining, reason, assertiveness, coalition and avoid to use higher authority and sanction to motivate the teachers. The school principals who have the transaksiyonel leadership approach use all influence tactics with a small degree to motivate the teachers.The school principals who have laissez- faire leadership approach use sanction, higher authority and assertiveness and avoid to use friendship, bargaining, reason and coalition to motivate the teachers.

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Stogdill'in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler.....57
Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri 58
Tablo 2.3. Fiedler'in Liderlikte Koşulsallık Teorisi.....65
Tablo 2.4. Vroom ve Yetton'un Liderlik Tarzları.....69
Tablo 3.1. Çalışma Evreni ve Örneklemi.....84
Tablo 3.2. Motive Etme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Güvenirlik Değerleri.....86
Tablo 3.3. Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Güvenirlik Değerleri 87
Tablo 4.1. Anketi Cevaplayanların Cinsiyete Göre Dağılımı.....88
Tablo 4.2. Anketi Cevaplayanların Yaşa Göre Dağılımı.....89
Tablo 4.3. Anketi Cevaplayanların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....90
Tablo 4.4. Anketi Cevaplayanların Kıdeme Göre Dağılımı 90
Tablo 4.5. Anketi Cevaplayanların Alanlarına Göre Dağılımı 91
Tablo 4.6. Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....92
Tablo 4.7. Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....93
Tablo 4.8. Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....94
Tablo 4.9. Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları 95
Tablo 4.10.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Puanlarının Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları 97
Tablo 4.11.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları 98
Tablo 4.12.Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....101
Tablo 4.13.Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları 102
Tablo 4.14.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....103
Tablo 4.15.Liderlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları.....103
Tablo 4.16.Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları..104

Tablo 4.17.Liderlik Ölçeği Puanlarının Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları ..105
Tablo 4.18.Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları 108
Tablo 4.19.Liderlik Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.....110
Tablo 4.20.Motive Etme Becerisi ve Liderlik Yaklaşımı Arası Korelasyon Katsayıları 111
Tablo 4.21.Motive Etme Becerisi Alt Boyutları ve Liderlik Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.....112
Tablo 4.22.Motive Etme Becerisi Alt Boyutları ve Liderlik Alt Boyutlarının Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları 114

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, tanımlar, araştırmaya ilişkin varsayımlar ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2005). Örgüt içerisinde herkesin belli rolleri vardır. Durumun doğası gereği de örgüt üyeleri yöneten ve yönetilenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bir başka deyişle örgütler bir ast üst ilişkisini de beraberinde getirmektedir. Her ne kadar bu bağlamda bir görev bölüşümü olsa da aynı zamanda bu iki grup arasında da iyi bir iletişim, etkileşim ve eşgüdüm olmalıdır.

Yönetim alanında sık sık kullanılan iki kavram vardır: Bunlar yönetici ve lider kavramlarıdır. Yönetici, genelde çalışanların davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Gardner, 2000). Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi ya da edilebilmesi için örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname), mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir (Katz ve Kahn, 1966). Diyebiliriz ki, liderlik ve etkilemeyi bir birinden ayrı düşünemeyiz.

Etkileme sadece emir vermenin ötesinde insanlar arasında yüksek seviyede ilişki becerisi ve ilişkilere hassasiyeti gerektirmektedir. Basitçe anlatılmak istenirse, örgütsel etkileme ya da etkileme taktikleri örgüt içerisinde ki bir üyenin ki bu üye liderlik rolündeki kişidir diğerlerini motive etme becerisine sahip olmasıdır. Lider istekleri doğrultusunda çalışanları razı eder ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır (Hughes, Ginnett ve Curphy, 1993). Can'a (1995, 318) göre de " Motive etme,

örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmek için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir ”.

Etkileme, eğitim yönetiminde de çok önemli bir yer tutar. Bursalıoğlu'nun da (1979, 252) dediği gibi “ eğitim yöneticisinin yetkisinden çok etkileme şansı vardır”. Eğitim kurumları da diğer kurumlar gibi amaçlarını gerçekleştirmek istiyor ve örgütün etkiliğini sağlamak istiyorlarsa, motivasyon konusuna gereken önemi göstermelidirler. Hammaddesi insan olan eğitim kurumlarını ancak bu yeteneği en iyi şekilde kullanan liderler başarıya ulaştıracaktır. Motive edilmiş çalışanların örgüt başarısına en az liderler kadar etkisi vardır. Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini arttırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürlerine düşmektedir (Aydın, 1993). Etkileme kolay bir iş değildir. Bununla birlikte okul yöneticisinin liderlik vasfıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin; bürokratik okul müdürleri kendilerini, öğretmenlerden tamamıyla soyutlamıştır. Bu müdürler fiziksel olarak öğretmenlere çok yakın fakat psikolojik olarak öğretmenlerden çok uzaktır (Çelik, 2000). Liderliğin en önemli yapı taşlarından biri olan motive etme becerisinin sergilenmesi de birçok farklı faktörden etkilenmektedir.

Bunlardan ilki etkilenen kişi olarak çalışanlardır. Okul müdürü çalışanlarının kişisel farklılıklarının farkında olmalıdır. Çünkü her birey farklı şekilde motive edilmektedir. Diyebiliriz ki herkese uygulanan tek bir motivasyon kalıbı yoktur. Etkili ve verimli bir okul için okul müdürünün liderlik yaklaşımları ile motive etme de kullandığı tavır ve çalışanların nasıl motive olduklarının birbiriyle paralellik göstermesi gerekmektedir. Kipnis, Schmidt, Price ve Stitt'in (1981) yaptığı çalışmada da iki liderlik yaklaşımından bahsediliyor. Bunlardan ilki demokratik liderlik diğeri ise otoriter liderliktir. Bu araştırmaya göre demokratik liderlik yaklaşımı gösteren yöneticiler çalışanlarını kontrol edilemeyen motive etme yöntemleri ile otoriter liderlik yaklaşımı gösteren yöneticiler ise, kontrol edilebilen motive etme yöntemleri yoluyla motive edebileceklerine inanmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter liderler motive etmenin kontrol edilebilecek dışsal bir uyaran olduğunu düşünürken, demokratik liderler ise çalışanları motive etmenin içsel bir uyaran olduğunu düşünmektedirler. Araştırmada demokratik liderliği uygulayan

yöneticiler muhattap oldukları çalışanların kendi kendine motive olan (self-motivated) olduğunu açıklarken, otoriter liderliği uygulayan yöneticilerde de çalışanların kendi kendine motive olan (not self motivated) olmadıklarını açıklamıştır (Kipnis, Schmidt, Price ve Stitt, 1981). Sonuç olarak çalışanların nasıl motive olduklarının, liderin seçtiği motive etme yönteminin ve liderlik yaklaşımının bir birbiri ile uyum içerisinde olduğunu görüyoruz.

Diğeri ise motivasyon kaynaklarının farklı farklı görülmesidir. Barbuto (2002) beş tür motivasyon kaynağından bahsetmektedir. Bunlar sırasıyla; gerçekçi motivasyon süreci (Intrinsic Process Motivation), araçsal motivasyon (Instrumental Motivation), dışsal motivasyon (Self- Concept External Motivation), içsel motivasyon (Self- Concept Internal Motivation), amaçsal motivasyon (Goal Internalization Motivation)'dur. Bu kaynakları açıklamak gerekirse;

Gerçekçi Motivasyon Süreci (Intrinsic Process Motivation) : Kişinin işin kendisinden zevk alması ve onu bir eğlence gibi görmesidir. Bu durumda işin kendisi motive edici durumdadır.

Araçsal Motivasyon (Instrumental Motivation) : Kişinin davranışının belli getirileri olduğu konusundaki algısıdır. Bunlar örneğin terfi etmesi ya da maaşının artması gibi.

Amaçsal Motivasyon (Goal Internalization Motivation) : Kişinin amaca ya da hedefe inanması, aynı zamanda kendisiyle de bu amacı özdeşleştirmesi sonucunda bunu gerçekleştirmek üzere harekete geçmesidir.

Dışsal Motivasyon (Self- Concept External Motivation) : Kişinin diğerlerinin beklentilerini karşılamaya çalışmak yoluyla motive olmasıdır. Bu kişiler üyesi olduğu grup tarafından kabullenmeyi ve sonrasında da bir statü elde etmeyi hedeflemektedirler.

İçsel Motivasyon (Self-Concept Internal Motivation) : Kişinin kendi kendini kontrol edebilen ve kendi gelişimi için her şeyi yapmasından kaynaklanan bir iç güç olarak tanımlanmaktadır.

Barbuto (2002), motivasyon kaynaklarını bu şekilde tanımladıktan sonra, araştırmasında yöneticilerin motive etme de kullandığı yöntemler ile motivasyon

kaynakları arasında veriler ışığında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Barbuto demektedir ki, yöneticiyi çalışanlarını motive etmekte kullanacağı taktikleri belirlemek açısından iki önemli açıklama etkilemektedir. Bunlardan ilki yöneticiler varsaymaktadırlar ki, diğerleri de aynı kendileri gibi motive olmaktadırlar. Bir diğeri ise yukarıdaki açıklamanın sonucu olarak hareketlerini ve davranışlarını kendilerini motive eden davranışlardan seçmeleridir. Aslında kişinin nasıl motive olduğu onun nasıl motive edeceği ve hangi taktikleri kullanacağının, nasıl bir liderlik yaklaşımı sergileyeceğinin bir göstergesidir. Birçok araştırmacı çalışanları motive etme de kullanılan birçok farklı yönteminden bahsetmektedir.

Yukl ve çalışma arkadaşları (Falbe ve Yukl,1992; Yukl, Falbe ve Youn, 1993; Yukl ve Tracey, 1992) dokuz motive etme yönteminden bahsetmektedir. Bunlar, yasal gücü kullanma (legitimating tactics), mantıkla ikna (rational persuasion tactics), koalisyon (coalition tactics), katılımı sağlama (consultation tactics), coşkulandırma (inspirational appeal tactics), övme (ingratiation), baskı (pressure), anlaşma (exchange), arkadaşlık (personel appeal) yöntemleridir. Karmaşık örgütlerin liderleri bu motive etme yöntemlerini çalışanların günlük görevlerini ve örgütün uzun vadede gerçekleştirmeyi istediği amaç ve hedeflerini başarmak için kullanmaktadırlar (Kotter, 1990).

Yapılan araştırmalar sonunda Kipnis, Schmidt ve Wilkinson'ın (1980) da, Yukl ve çalışma arkadaşları gibi motive etme becerisini ölçen bir anket oluşturmuşlardır. Bu anket motive etme yöntemlerini ölçmektedir. Kipnis ve Schmidt (1982) yedi motive etme yönteminden bahsetmektedir. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibidir.

1)Arkadaşlık (Friendliness) : Lider, çalışanları üzerinde önemli bir etki bırakmak adına, ilgisini, iyi niyetini ve saygısını göstermeye çalışır.
2)Anlaşma (Bargaining) : Görüşme ve değiş tokuş ilişkisi vardır. Çalışanlar lider ile her an bir alış veriş içerisindedir. Bu alışverişin yararlarının farkındadır.
3)Usa başvurmak (Reason) : Lider çalışanlarını verilere ve de mantığa dayalı olarak etkilemeye çalışır.

4)İkna (Assertiveness) : Lider çalışanlarıyla direk ve etkileyici, ikna edici bir iletişim yolu seçerek güvenini kazanır ve etkiler.
5)Yüksek otorite (Higher authority) : Lider çalışanlarının isteğini yerine getirmesi için daha üst otoritelerinin yardımına ihtiyaç duyar.
6)Koalisyon (Coalition) : Lider çalışanların isteğini yerine getirmeleri için diğer çalışanları harekete geçirmeye çalışır.
7)Ödül-Ceza (Sanction) : Lider örgütsel pozisyonundan aldığı gücünü kullanarak ödül ve ceza yöntemlerini kullanır.

Görüyoruz ki liderlerin çalışanlarını motive etme de kullanabileceği birçok farklı motive etme yöntemleri vardır. Kişi Barbuto'nun dediği gibi nasıl motive oluyorsa o şekilde de motive edecekse eğer, liderlik ve motive etmenin buluştuğu nokta kişinin kendisidir. Bu bağlamda, motive etme yöntemlerinin bir liderden diğerine farklılık gösterebileceğini söyleyebiliriz.

Okul yöneticisini öğretmenleri okul amaçları doğrultusunda motive etme biçiminin şekillenmesinde birçok farklı faktör etkilemektedir. Tüm okul müdürlerinin rollerini en iyi şekilde gerçekleştirmedikleri ve her okulun da etkili okul özelliklerini taşımadığı bir gerçektir. Bu nedenle, en etkili motive etme yöntemler dizininin bir liderden diğerine nasıl farklılık gösterebileceğini anlamak etkili okullar yaratmada önem kazanmaktadır. Etkili bir örgütte de çalışanlar ve lider arasında bir uyum olması gerekmektedir. Şöyle ki lider çalışanlarını iyi tanımalı ve ona göre bir liderlik yaklaşımı ve motive etme yöntemler dizinini kullanmalıdır. Nasıl ki kendi gelişimine önem veren ve kendi kendine motive olabilen çalışanlara uygulanan otoriter liderlik örgütün etkiliğine zarar verecekse, kendi kendine motive olamayan çalışanların olduğu örgütlerde de serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı örgüt etkiliğini düşürecektir. Bu nedenle liderler etkili bir örgüt için çalışanına uygun liderlik yaklaşımını ve onun beraberinde getirdiği motive etme yöntemlerini göz önünde bulundurabilirler.

Bu araştırmada okul müdürlerinin motive etme becerisi ile tercih ettikleri liderlik yaklaşımları incelenerek, liderlik yaklaşımları ile motive etmede kullandıkları yöntemlerin her bir liderlik yaklaşımına göre nasıl dağıldığı ve çeşitlilik

gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır. Literatüre baktığımızda liderin motive etme becerisinin son derece az çalışıldığı ve liderlik yaklaşımları ile arasındaki ilişkiye bakılmadığı görülmektedir.

1.2.Problem Cümlesi

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımları nelerdir ve motive etme becerisi ve liderlik yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3.Alt Problemler

1.3.1. Okul müdürlerinin motive etme becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.1. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden arkadaşlık becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.2. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden anlaşma becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.3. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden usa başvurmak becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.4. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ikna becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.5. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden yüksek otoriteyi kullanma becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.6. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden koalisyon becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.1.7. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ödül-ceza becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.2. Demografik (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem) değişkenlere göre okul müdürlerinin motive etme becerisine ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.3. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.3.1. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.3.2. Okul müdürlerinin durumsal liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.3.3. Okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.3.4. Demografik (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem) değişkenlere göre okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.5. Okul müdürlerinin motive etme becerisi alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3.6. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımı alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3.7. Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımı arasında ki ilişki ne düzeydedir?

1.3.8. Okul müdürlerinin motive etme becerisi alt boyutları ile liderlik yaklaşımı alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.4. Amaç

Bu çalışmanın amacı devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin motive etme becerileri ile liderlik yaklaşımlarını ne düzeyde gösterdiklerini ve okul müdürlerinin motive etme becerisinin liderlik yaklaşımlarıyla olan ilişkisini ortaya koymaktır. Motive etme becerisi lideri lider yapan başlıca özelliklerden birisidir. Motive etme becerisinin liderlerin baş özelliklerinden biri olduğunu söyledikten sonra, diyebiliriz ki aslında her lider bunun farkındadır ve bu beceriye az çok sahiptir fakat çalışanlarını motive etme de ki yöntem ve araçlarıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu da liderin liderlik yaklaşımında ki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Liderlik yaklaşımı bir örgütte en önemli motive etme özelliği niteliğindedir. Farklı liderlik yaklaşımları farklı motive etme yöntem ve taktiklerini kullanabilmektedirler. Bu araştırmada da liderlerin motive etme becerilerini gerçekleştirirken göstermiş oldukları yöntem ve taktiklerin farklı liderlik yaklaşımları arasında nasıl bir dağılım gösterdiğini ve okul müdürlerinin farklı liderlik yaklaşımlarının farklı motive etme yöntemleriyle nasıl ilişkili olduğu saptanmaya çalışılacaktır. Bunun yanında okul müdürlerinin motive etme araçlarını yeterince kullanıp kullanmadıkları, hangi liderlik yaklaşımını ne düzeyde gösterdikleri gibi bazı bulgulara ulaşılmaya çaba gösterilecektir.

1.5. Önemi

Bu araştırma her şeyden önce lider ile çalışanları arasında var olan ilişkilerden biri olan motive etme becerisini daha iyi anlamamamıza katkıda bulanacaktır. Bu araştırmanın, yöneticilere çalışanlarını motive etmede kendilerini geliştirmelerinde destek olacak yararlanacakları bir çerçeve meydana getirmesi beklenmektedir. En önemlisi bu araştırmanın sonucunda liderlerin kullandıkları motive etme araçları hakkında bilgi edinmiş olacağız.

Bununla birlikte, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları hakkında da bilgi sahibi olunurken, okul müdürlerinin motive etme becerisini sergilerken kullandıkları

yöntemler ile göstermiş oldukları farklı liderlik yaklaşımları ilişkilendirilerek, farklı liderlik yaklaşımlarındaki okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmekte ne tür motive etme yöntemlerini kullandıkları bilgisine ulaşılmaya çalışılarak; dönüşümsel, durumsal, serbest bırakıcı liderlik yaklaşımlarının lider-çalışan ilişkisi açısından literatürlerine de katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Günümüzde bilindiği gibi, tek bir en iyi liderlik yaklaşımı ya da tek bir en iyi motive etme yöntemi yoktur. Okul müdürleri de diğer örgütlerde olduğu gibi bir birinin aynı tek bir model insanla karşı karşıya değildir. Fakat bir tür liderlik yaklaşımı kullanabildiği ya da en iyi uygulayabildiği motive etme yöntemine göre farklılık gösterebilmektedir. Bundan hareketle farklı kişilik yapılarına sahip çalışanlara uygulanabilecek farklı liderlik yaklaşımları ve motive etme yöntemi setleri olabilecektir. Etkili bir örgüt yaratmak için de çalışanları iyi tanıyıp onlara uygun en iyi liderlik yaklaşımı ve en iyi motive etme yöntemler dizinini kullanılması bir gerekliliktir. Son olarak bu araştırma etkili okullar meydana getirmede bizlere yeni bir bakış açısı katabilecektir.

1.6.Tanımlar

Liderlik: Liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanlara yön verme ve etkileme sürecidir (Akat ve Budak,1999).

Motivasyon: Örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmek için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Can, 1995).

Eğitimde Motivasyon: Motivasyonu müdürlerin örgüt çalışanlarını bireysel amaçlar ve örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için kullandıkları bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Etkileme: Örgütsel etkileme ya da etkileme taktikleri örgüt içerisinde ki bir üyenin ki bu üye liderlik rolündeki kişidir diğerlerini motive etme becerisine sahip olmasıdır. Lider istekleri doğrultusunda çalışanları razı eder ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır (Hughes, Ginnett ve Curphy, 1993).

Durumsal Liderlik (Transaksiyonel) : Bu liderlik yaklaşımında, örgüt içi ve dışındaki değişime adaptasyon yerine durağanlığı sağlamak ve hali hazırdaki prosedürleri işletmek amaçlanmaktadır (Bass, 1995).

Dönüşümsel Liderlik (Transformasyonel) : Burns'e (1978) göre dönüşümsel lider potansiyel çalışanlarda var olan ihtiyacın ve isteğin farkındadır ve bunları kullanır. Fakat bunun ötesinde, çalışanlardaki potansiyel ve güdüleyicileri arar, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için uğraşır ve çalışanların hepsiyle ilgilenir.

Serbest Bırakıcı Liderlik (Laissez-Faire) : Avolio (1999) serbest bırakıcı liderliği, liderlikten kaçınma ya da liderliğin yokluğu olarak tanımlamaktadır. Liderliğin en aktif olmayan ve etkisiz halidir. Diğer bir tanıma göre ise, Bradford ve Lippitt (1945) ise serbest bırakıcı liderliği görevlerini önemsemeyen ve çalışanlarına yol göstermeyen bir lider olarak tanımlamaktadır.

Arkadaşlık (Friendliness) : Lider, çalışanları üzerinde önemli bir etki bırakmak adına, ilgisini, iyi niyetini ve saygısını göstermeye çalışır (Kipnis ve Schmidt, 1982).

Anlaşma (Bargaining) : Görüşme ve değiş tokuş ilişkisi vardır. Çalışanlar lider ile her an bir alış veriş içerisindedir. Bu alışverişin yararlarının farkındadır (Kipnis ve Schmidt, 1982).

Usa başvurmak (Reason) : Lider çalışanlarını verilere ve de mantığa dayalı olarak etkilemeye çalışır (Kipnis ve Schmidt, 1982).

İkna (Assertiveness) : Lider çalışanlarıyla direk ve etkileyici, ikna edici bir iletişim yolu seçerek güvenini kazanır ve etkiler (Kipnis ve Schmidt, 1982).

Yüksek otorite (Higher authority) : Lider çalışanlarının isteğini yerine getirmesi için daha üst otoritelerinin yardımına ihtiyaç duyar (Kipnis ve Schmidt, 1982).

Koalisyon (Coalition) : Lider çalışanların isteğini yerine getirmeleri için diğer çalışanları harekete geçirmeye çalışır (Kipnis ve Schmidt, 1982).

Ödül-Ceza (Sanction) : Lider örgütsel pozisyonundan aldığı gücünü kullanarak ödül ve ceza yöntemlerini kullanır (Kipnis ve Schmidt, 1982).

İdealleştirilmiş Etki (İdealized İnfluence) : Lider ideale örnek olmaya çalışır. Çalışanların hayranlığını, saygısını ve güvenini uyandıran davranışlar sergiler (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003).

Telkinle Güdüleme (İnspirational Motivation) : Çalışanların işlerine anlam ve önemlilik kazandırmaları, coşku ve iyimserlikle örgütte bir takım ruhu oluşturmalarıdır (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003).

Entelektüel Uyarım (İntellectual Stimulation) : Yeni fikirleri ve yaratıcı çözümleri cesaretlendirmeleri, değişim ve yenilikleri tercih etmelerini sağlamalarıdır (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003).

Bireyselleştirilmiş Algı (İndividualized Consideration) : Çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama ve özendirme sürecidir. Her çalışanın bireysel olarak eğitimine ve gelişimine dikkat gösterirler (Erçetin, 1998; Keçecioğlu, 1998).

Şartlı Ödül Liderlik (Contingent Reward Leaders) : Bu liderler çalışanlara beklentilerini anlatır ve bekledikleri performansı çalışanlarının karşılaması halinde onlara bir bedel ödeyeceklerini bildirirler (Bass ve Avolio, 1994).

Aktif Liderlik (Management-by-exception-active leadership) : Standartları yakalamak amacıyla çalışanların hatalarında ve yanlışlıklarında onlara anında müdahale eden ve ilgilenen liderlerdir (Bass ve Avolio, 1994).

Pasif liderlik (Management-by- exception passive leadership) : Bu tür liderler ise problem çok ciddi boyutlara gelmedikçe çalışanlara müdahale etme yolunu seçmezler (Bass ve Avolio, 1994).

1.7.Varsayımlar

1.Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar mevcut durumu yansıtmaktadır.

2.Anket sorularının öğretmenler tarafından hiçbir etki altında kalmadan tarafsız olarak cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

3. Veri toplama aracıyla elde edilen veriler, araştırmanın amacına ulaşması için yeterlidir.

1.8.Sınırlılıklar

1.Araştırma örneklemi sadece ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Okul müdürleri ve diğer personel araştırma kapsamı dışındadır.

2.Araştırma veri toplama aracı olarak anketle sınırlı tutulmuştur.

3.Araştırmada liderlik yaklaşımlarından sadece üç tanesi olan dönüşümsel, durumsal ve serbest bırakıcı liderlik ile sınırlı kalınmıştır.

4.Araştırmada motive etme yöntemleri arkadaşlık, anlaşma, usa başvurma, ikna, daha yüksek otorite, koalisyon ve ödül-ceza ile sınırlandırılmıştır.

5.Araştırma 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili sınırları içinde bulunan devlet ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM 2

LİTERATÜR

Bu bölümde motive etme ve liderliğe ilişkin kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca bu konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1.MOTİVASYONA İLİŞKİN KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1.1.MOTİVASYON KAVRAMI

Özel sektör olsun ya da kamu kurumları, motivasyon; bir örgüt için en önemli yapı taşlarından biridir. Çünkü bir organizasyonda belli hedefler vardır. Bu hedefleri gerçekleştirecek kişileri ki bu kişileri; belki belli yaptırımlarla harekete geçirebiliriz fakat onları verimli bir şekilde harekete geçirmek ancak ve ancak onların kişiliklerini anlamak ve doğru bir şekilde motive edilmeleri yoluyla olacaktır.

Bu nedenledir ki iyi bir yöneticinin herkesten önce çalışanlarını motive edebilme becerisine sahip olması ve bu yeteneğini geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bunu yaparken de söyle bir gerçeği göz arda etmemeliyiz ki, her insanı motive eden tavırlar farklı farklıdır.

Motivasyon kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde sıralanabilir.

Motivasyon, kişinin davranışlarını belli amaçlara yönlendirmek ve enerjisini, gücünü bu amaçlara ulaşmaya adaması olarak tanımlanmaktadır (Hitt vd., 1986).

Başka bir tanımda ise motivasyon, bireyin eylem yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış bir uyarıcının etkisiyle harekete geçmesi olarak ifade edilmektedir (İnceoğlu, 1985).

Yüksel'e göre motivasyon, çalışanları çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Yüksel, 1997).

Can'a (1995, 318) göre de, " motive etme, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmek için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir".

Sonuç olarak; motivasyon, bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanabileceği gibi bu güç dış kaynaklı da olabilir**.**

2.1.1.1.İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, insanı etkin olmaya yönelten, istediğini elde edinceye dek etkin kılan ve doyum sağlandığında duruluma geçiren bir doğal itici iç güçtür (Başaran, 2004). İçsel motivasyon çalışanın göreviyle ilgilidir. Bu görevin özelliklerini ise şu şekilde sıralayabiliriz:

Değer özdeşleşmesi: Çalışanın geliştirdiği ve beslediği değerle görevin içerdiği değerler özdeşleştiğinde, görev çalışanca değerli bulunur (Başaran, 2004).

Beceri çeşitliliği: Bir görev çalışanın yeterliklerini göstermesine ve yeteneklerini ortaya çıkartmasına yol açan etkinlikleri içermelidir (Başaran, 2004).

Görevin Bütünlüğü: Görev bir işin bütününü kapsamalıdır. Çalışan işe başından başlamalı, işi aşama aşama tamamlayıp bitirmeli ve işin bütünlük içinde bitmesini görüp algılamalıdır (Başaran, 2004).

Görevin Anlamlılığı: Çalışanın görevinin, öteki çalışanlara, örgüte ve topluma yararı ve etki derecesi arttıkça, çalışanın gözünde görevin anlamlılık derecesi artar (Başaran, 2004).

Görevin sağladığı özgürlük: Çalışanın işinde göreli özgür olması, işinin sorumluluğunu almasına yol açar (Başaran, 2004).

Görevin dönüt sağlama olanağı: Çalışanın işi yaparken ve işin bitiminde ne denli başarılı olduğunu bilmesi içsel motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Başaran, 2004).

İyi ilişkiler kurma olanağı: Çalışan göreviyle ilgili olanlarla ve üstleriyle iyi ilişkiler geliştirebildiğinde toplumsallaşma gereksinmesini doyurabilir (Başaran, 2004).

Yetişme ve yükselme olanağı: Çalışanın gelişme, yetişme, makam ve ödeme basamaklarında yükselme olanağı veren bir görevde çalışması, içsel motivasyonunu arttırabilir (Başaran, 2004).

2.1.1.2.Dışsal Motivasyon

Her çalışanın, yetiştirilip gizilgücü yeterliğe dönüştürüldüğünde ve ortam hazırlandığında örgüte özgü kültürel değerler üretebileceğine inanmak, yönetimde insan ilişkilerinin özüdür (Başaran, 2004). Yöneticinin çalışanıyla girdiği ilişkilerden biriside onu örgütün verimliliği ve etkililiği açısından örgüt amaçları doğrultusunda motive edebilmesidir. Bunun içinde çalışanların gereksinmelerini dikkate almalıdır ki, yönetimde insan ilişkilerinin bir ayağını da çalışan gereksinmeleri oluşturmaktadır.

Dışsal motivasyon, çalışanın örgütün amacı doğrultusunda isteklendirilmesi sürecidir. Bir başka deyişle, dışsal motivasyon, çalışanın yönetmenince üyesi olduğu kümece ya da başka dış etkenlerce değişik yöntemler kullanılarak görev hedeflerini gerçekleştirmeye etkilenmesidir(Başaran, 2004). Görevinde motive edilecek iş görenin dışsal olarak motive edilmesinde yöneticinin iki noktayı göz arda etmemesi gereklidir. Bunlardan birincisi farklı kişilik yapılarına sahip bireylerin farklı tepkiler verebileceği gerçeği ile çevre koşullarıdır. Sonuç olarak diyebiliriz ki dışsal

motivasyon yönetimsel bir çabayı gerektirmektedir. Yönetici bu çabasını gerçekleştirmek içinde aşağıdaki çalışanı motive etme yollarını kullanabilmektedir.

İşe sarmak: Çalışan kendi bireysel amaçlarıyla görevin amaçlarını tümleştirebilmeli ve görevi ile özdeşleşebilmelidir. Çalışanın işine sarılması, içten motive olmasının ürünüdür. Bu yüzden yönetici içten motive olmanın koşullarını yaratmak amacıyla çalışanın görevini yeniden yapılandırma yoluna gider (Başaran, 2004).

Usa başvurmak: Yönetici, çalışanın kendine gösterilen hedefleri gerçekleştirmesinin neden gerektiğini, onunla konuşarak anlatabilir. Çalışanın usuna başvurmada, yönetmen gerçekleri, doğruları ne denli mantıklı bir yolla önüne sererse çalışanı o denli hedeflere motive eder (Başaran, 2004).

Ödüllendirmek: İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Sunulan bir beğeni ve takdir, insanların gelişmesine yüksek düzeyde bir önderlik ya da destek kadar yardımcı olacaktır. İnsanların yaptıklarının fark edilmesi, onların kendilerini özel hissetmelerini sağlayacaktır. Bu duygu, doğrudan insan bilincinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güveni arttırır (Bentley, 1999). Takdir etmenin bir yolu da ödüllendirmedir. Ödül, çalışanın görevini ölçünlere uygun olarak yapmasına karşılık ona yapılan haz verici etkilerdir (Başaran, 2004). Önen ve Tüzün'e (2005) göre "performansı ödüllendirin. Çalışanların performans dışında herhangi bir durum karşısında ödüllendirmek onlara performansın çok fazla önemli olmadığı mesajını verir" demektedir.

Yarışa Sokmak: Bazı insanların, kendilerine başkaları örnek gösterildiğinde motivasyonları artar. Bazı insanlarda ise bu ters tepebilir. Bu nedenledir ki yarıştırmada ancak başarılı olana ödül verilmesi halinde motivasyonda bir artış meydana gelir (Önen ve Tüzün, 2005).

Karara Katılma Olanağı Sağlama: Çalışanların kendisini geliştirme koşullarından bir tanesi kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini açıklama ve önerilerde bulunma fırsatının verilmesidir. Yönetici, çalışanların kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan güvenini sergiler ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılar(Aydın, 1994).

Gözdağı Vermek: Gözdağı, görevini yapmaya motive olmayan çalışanı yıldırmayı ve korkutmayı içerir. Gözdağı, iş bulmanın zor olduğu çevrede çalışanı görevini yapmaya motive edebilir (Başaran, 2004).

Adaletli ve Sürekli Bir disiplin Sistemi ile Yönetmek: Yöneticiler, kendi emir ve kumandaları altındaki astlarını işletme içinden gelecek her türlü tehlikeye karşı korumalı ve çıkarlarını gözetmelidir (Ilgar, 2005).

Cezalandırmak: Ceza, çalışanın görevini ölçünden daha az ve niteliksiz yapmasına ya da suç sayılan bir davranışta bulunmasına karşılık olarak ona yapılan elem verici etkilerdir ve çoğunlukla eylemin yapılmasından sonra verilir (Başaran, 2004).

İletişim: Motivasyonun sağlanması için bireyler arasında açık bir iletişim çok önemlidir. Açık iletişim, çalışanların birbiriyle ilgili olması, birbirlerine dikkat ve saygı göstermesi anlamında düşünülmelidir. Çalışanlar örgüt içindeki iletişim vasıtasıyla kendilerinden neyin yapılması beklendiğini ve örgüt dışında işleriyle ilgili olarak nelerin gerçekleştiğini bilmek isteyeceklerdir. Bu yüzden örgüt içinde serbest bir şekilde bilgi akışının sağlanması gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Sonuç olarak yöneticinin dışsal motivasyon araçlarını kullanarak ve kişinin içsel motivasyonunu sağlayacak gerekli ortamı sağlayarak çalışanı motive etmesi söz konusudur. İçsel motivasyonu sağlayacak gerekli ortam ise çalışana verilen işin yeniden ve ona uygun bir şekilde yapılandırılmasıdır. Burada yöneticinin tavrını belirlemede kendisinin nasıl motive olduğu da büyük önem taşımaktadır. Yine de

söylenebilir ki hem içsel hem de dışsal motivasyonda yöneticiye büyük roller düşmektedir.

2.1.2.MOTİVASYON SÜRECİ

Motivasyon sürecini daha iyi anlamlandırabilmek için bazı tanımlamaları iyi yapmamız gerekmektedir. Bunlar sırasıyla ihtiyaç, güdü, davranış ve hedeftir.

İhtiyaç: İhtiyaçlar motivasyonun ilk aşamasını oluşturur. Bunlar, her ne kadar insanın temel ihtiyaçlarını içeriyor olsa da ya zaman içinde kılık değiştirmiş ya da öğrenilmiş olarak yeni bir kimlikle karşımıza çıkabilir. Genelde bu ihtiyaçlarımızı üç kategoride ele alabiliriz. Bunlar biyolojik ihtiyaçlar, ruhsal ihtiyaçlar ve sosyal içerikli ihtiyaçlardır (Önen ve Tüzün, 2005).

Güdü: İhtiyaçlar, hangi kategoriden olursa olsun, belirledikleri anda vücuttaki kimyasal yapı değişir; organizmada bir uyanış olur ve hareketi sağlayan enerji oluşur. Böylece insan harekete hazır olma durumuna geçer. Bu harekete geçiş belirli bir hedefe yönelik olur. Şu halde güdü, organizmayı belirli bir hedefe doğru davranmaya sevk eden itici güçtür (Önen ve Tüzün, 2005).

Davranış: Davranışlar belirli bir hedefe varmak üzere araç olarak kullanılır. Hedefe varılır varılmaz itici güç ortadan kalkar; rahatlama olur ve davranışlar başka bir hedefe yönelir (Önen ve Tüzün, 2005).

Hedef: Hedef, insanın beyninde ulaşılmasının gerekliliği algılanarak organizmada enerjinin oluşmasını sağlayan ve davranışlarını yönlendirmek üzere oluşan itici gücün nedenidir. İnsanın her davranışının arkasında bir neden ve önünde bir hedef vardır (Önen ve Tüzün, 2005).

Motivasyon süreci, bireylerde belirli şeylere duyulan gereksinmeyle başlar. Bir başka deyişle motivasyonun kaynağını gereksinmeler oluşturur. Bu gereksinme ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlamıştır. Belirli gereksinmeler karşılanmak üzere saptandıktan ve

birey iç ve dış etkilerle uyarıldıktan sonra bu kez çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı, gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktadır (Ilgar, 2005).

2.1.3.YÖNETİM KURAMLARI VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ

Motivasyon açısından yönetim kuramlarına baktığımız zaman iki tane farklı ayırım yapıldığını görmekteyiz. Bazı kaynaklarda Ussal-Ekonomik İnsan, Toplumsal İnsan, Öz gerçekleştirmeye Yönelik İnsan, Karmaşık İnsan olarak bazılarında ise tarihsel bir gelişim izlenerek; klasik, neo- klasik ve modern yönetim kuramları olmak üzere ayırım yapılmıştır.

2.1.3.1.MOTİVASYON MODELLERİ

Edgar H. Schein (1970) tarafından yapılan sınıflamaya göre dört motivasyon modeli ortaya çıkmıştır. Bunlar ussal ekonomik insan, toplumsal insan, öz gerçekleştirmeye yönelik insan ve karmaşık insan modelleridir.

2.1.3.1.1.Ussal- Ekonomik İnsan

Ussal Ekonomik İnsan modeli bir dizi varsayımı beraberinde getirmektedir. Bu varsayımlar sırasıyla şu şekildedir.

1. İnsan gerçekte ekonomik özendiricilerle motive edilir ve ekonomik olarak en kazançlı işi yapar.
2. Ekonomik özendiricilerin örgütün kontrolünde olması nedeniyle, insan esas olarak örgüt tarafından yönetilen, motive edilen ve kontrol edilen edilgen bir varlıktır.
3. İnsanın gerçekte ussal olmayan duygularının, kişisel çıkarını ussal olarak hesaplanmasına karışması engellenmelidir.
4. Örgütler, insanın duygularını ve dolayısıyla önceden kestirilemeyen özelliklerini etkisiz kılacak ve kontrol edecek biçimde planlanabilir ve planlamalıdır.

5. İnsan doğası gereği tembel olduğundan, dış isteklendiricilerle motive edilmelidirler.
6. İnsanın doğal amaçları örgüt amaçlarına aykırı düşmektedir, bu nedenle, onun örgüt amaçları doğrultusunda çalışmasını sağlamak için dış güçler tarafından kontrol edilmesi gereklidir.
7. İnsan, esasında ussal olmayan duyguları nedeniyle, kendini kontrol ve denetim altında tutamaz.
8. Tüm insanlar yukarıda ana çizgileri verilen sayıtlılara uyanlarla kendi kendilerini motive eden, kontrol altında tutan ve duygularına daha az kapılanlar olarak kabaca iki gruba ayrılmıştır. Bu sonuncu grup tüm ötekileri yönetme sorumluluğunu yüklenmelidir (Schein, 1970).

Ussal Ekonomik İnsan modelinin çalışanları motive etmede insan faktörünü göz arda ederek, ekonomik özendiricileri kullanabileceğini söyleyebiliriz. Daha doğrusu çalışanların iyi çalışmasını sağlamak için çıkar noktalarının onlara gösterilmesi gerektiğini anlamaktayız. Bu modelde insana kötümser bir bakışın olduğu açıktır.

2.1.3.1.2.Toplumsal İnsan

Toplumsal İnsan modelinin tamamıyla Ussal Ekonomik İnsan modelinden farklı olduğunu görmekteyiz. Aşağıda ki varsayımlar da bu görüşü destekler niteliktedir.

1. Gerçekte insanı motive eden, onun toplumsal gereksinimleridir, insan başkaları ile ilişkiler kurarak temel kimlik duygusuna kavuşur.
2. İş, endüstri devriminin ve ussallaştırılmanın bir sonucu olarak anlamını yitirmiştir. Bu anlam, iş yaşamındaki toplumsal ilişkilerde aranmalıdır.
3. İnsan, yönetimin sağladığı özendiriciler yaptığı kontrollerden çok, bağlı olduğu denkler grubunun toplumsal baskısına karşı duyarlıdır.
4. İnsan, toplumsal ve kabul edilme gereksinimleri denetleyici tarafından karşılanabildiği ölçüde, yönetime karşı duyarlıdır (Aydın, 2005).

Toplumsal İnsan modelinde insanın toplumsal ihtiyaçlarına değinilmiştir. Diyebiliriz ki ekonomik ihtiyaçlar kadar toplumsal ihtiyaçlarda kişinin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal ihtiyaçlar derken kastettiğimiz, iş arkadaşları ile geçinebilme, kabul edilme ve sevilme gibi ihtiyaçlardır. Sonuç olarak diyebiliriz ki, toplumsal insan modelinde insanı motive eden toplumsal gereksinimlerinin giderilmesidir. Çalışanın yöneticiden çok içinde bulunduğu iş ortamında üyesi bulunduğu informal grubun etkisinde olduğu da unutulmaması gereken en önemli faktörlerden birisidir. Çalışanlarını motive etmek isteyen bir yöneticinin de bunları dikkate alması gerekmektedir.

2.1.3.1.3.Öz gerçekleştirmeye Yönelik İnsan

Öz gerçekleştirmeye Yönelik İnsan modelinde de diğer iki modelden farklı bazı varsayımlardan bahsedilmektedir. Bu varsayımlar sırasıyla aşağıdaki gibidir;

1. İnsanın gereksinimleri hiyerarşik bir yapı oluşturmaktadır. Bunlar, (1)Basit nitelikli varlığını koruma, emniyet ve güvenlik gereksinimleri; (2)Toplumsal gereksinimler ve ait olma gereksinimi; (3)Özsaygı gereksinimi; (4)Özerklik ve bağımsızlık gereksinimleri ve (5)Öz gerçekleştirim gereksinimleridir. Alt düzeylerdeki gereksinimler karşılandıkça, daha üst düzeydeki gereksinimler varlığını gösterir ve bireyi harekete geçirir.
2. İnsan işinde yetkinleşmek ister ve bunu gerçekleştirecek güçtedir. Bu, bir ölçüde özerk ve bağımsız olmayı, uzun dönemli bir zaman perspektifinin seçilmesini, özel kapasite ve becerilerinin geliştirilmesini ve koşullara uymada daha büyük bir esnekliği ifade eder.
3. İnsan, her şeyden önce kendi kendisini motive eder ve kontrol eder. Dış özendiricilerin ve kontrollerin onu korkutması ve tam bir uyum göstermesini zorlaştırması olasılığı vardır.
4. Öz gerçekleştirim ile daha etkili bir örgütsel iş başarımı arasında doğal bir çatışma yoktur. Bir şans verilse, insan kendi amaçları ile örgütünkileri gönüllü olarak birleştirebilir (Aydın, 2005).

Özgerçekleştirmeye Yönelik İnsan modeline baktığımızda yöneticilerin çalışanlarını motive etmesinin yolu onların yaptıkları işleri daha ilgi çekici kılması yoluyla olacaktır. Bu modelde çalışanları kontrol ederek motive etmenin yolu tam tersine onları özgür bırakmaktan geçmektedir. Ussal ekonomik insan da ki kötümser görüşün tam tersine insana iyimser bir bakış açısıyla bakıldığını görmekteyiz. Çalışanlara güvenerek onların sorumluluklarının gerçek bekçileri haline getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

2.1.3.1.4.Karmaşık İnsan

Karmaşık İnsan modeli insanın yukarıda bahsedilen modellerde ki gibi genellenemeyeceğini vurgulamaktadır. İnsan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte diyebiliriz ki insan varlığı ile milyonlarca olasılığı beraberinde getirebilmektedir. İnsanın karmaşıklığına ilişkin olarak ileri sürülen varsayımlar ise şöyledir;

1. İnsan sadece karmaşık değil, aynı zamanda değişkendir. Zamandan zamana ve durumdan duruma değişme eğilimi gösteren ve hiyerarşik bir yapı oluşturan güdülere sahiptir. Bu güdüler karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek karmaşık güdü kalıpları meydana getirirler.
2. İnsan örgütteki deneyimleri ile yeni güdüler öğrenebilir. Bu nedenle, insanın güdü kalıbı ve örgütle yaptığı psikolojik sözleşme, gerçekte, onun başlangıçtaki gereksinimleri ile örgütteki deneyimleri arasındaki karmaşık nitelikteki karşılıklı etkileşim sonucudur.
3. İnsanın güdüleri farklı örgütlerde ya da aynı örgütün farklı alt düzeylerinde değişik olabilir. Formal örgütte yabancılaşmış olan kişi, toplumsal ve öz gerçekleştirim gereksinimlerini sendikada ya da doğal örgütte karşılayabilir.
4. İnsanın bir örgütte verimli olarak katılması, temelde, çok çeşitli güdülere dayanabilir, insanın sonuncul doyumu ve örgütün sonuncul etkiliği, onun (insan) güdülenmesinin niteliğine ancak kısmen bağlıdır. Yapılacak işin niteliği, bireyin işteki yetenek ve deneyimi ile örgütteki diğer bireylerin

nitelikleri, belirli bir çalışma ve duygu kalıbı oluşturacak biçimde karşılıklı olarak birbirini etkiler.

5. İnsan, kendi güdüsüne, yeteneklerine ve işin niteliğine bağlı olmak üzere, çok çeşitli yönetim stratejilerine karşı uygun tepki gösterebilir. Herkes için her zaman geçerli tek bir yönetim stratejisi yoktur (Aydın, 2005).

Karmaşık İnsan modelinde de şöyle bir gerçeğin farkına varmalıyız ki; o da, insanların güdü noktalarının farklı olabildiğidir. Aynı zamanda çalışanların bulunduğu ortam, statüsü de güdü noktalarını değiştirebilmektedir.

Bu dört modele baktığımızda genelleme yapmanın ne kadar yanlış olacağını anlamak hiç güç olmayacaktır. Bu nedenle yöneticinin çalışanlarını motive etmeye başlamadan önce onları iyice tanıması gerekmektedir. Yere zamana kişiye özel liderlik yaklaşımları sergileyerek onları en uygun şekilde örgüt amaçları doğrultusunda motive etmelidirler.

2.1.3.2.TARİHSEL GELİŞİMİNE GÖRE MOTİVASYON MODELLERİ

2.1.3.2.1.MC GREGOR'UN X-Y KURAMI VE REDDİN Z KURAMI

Mc Gregor, insan doğası ile güdülenme arasındaki ilişkileri X ve Y kuramları adını verdiği iki kategori altında toplamıştır. Ona göre yöneticiler, bu iki kuramdan ya da bir başka deyişle yaklaşım biçiminden birini benimseyerek, çalışanlarını o kuramın bilgileri ışığında motive etmeye çalışmışlardır (Solmuş, 2004).

Mc Gregor'e göre X kuramının insan davranışları hakkındaki varsayımları şunlardır;

- Ortalama insan işi sevmez ve işten kaçma yollarını arar,
- İnsan sorumluluktan kaçar, yönetilmeyi tercih eder, hırslı değildir, güvenliği ön planda tutar,
- Bencildirler, kendi arzu ve amaçlarını örgüt amaçlarına tercih ederler,

- Örgüt amaçları doğrultusunda çaba göstermeleri için zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır,
- Ekonomik güdülere daha çok ilgi gösterirler,
- İnsan değişiklikten hoşlanmaz ve örgütsel sorun çözmede yaratıcı değildir (Şahin, 2004).

X kuramının varsayımlarına baktığımızda o insan doğasının böyle olduğunu düşünen bir yöneticinin otoriter bir tavır sergileyeceği çok açıktır. Tabii ki otoriter yönetim anlayışı sıkı kontrol ve denetimi de beraberinde getirecektir.

Mc Gregor'un getirdiği diğer önerme ise (Y Teorisi) X Teorisi'nin tam tersi bir anlayıştan yola çıkmaktadır.

- Kişilerin bir işte çalışarak fiziksel ve ussal bir çaba harcamaları dinlenme ya da oyun oynama istekleri kadar doğaldır.
- Kişi işe girmekle önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için kendi kendini yönlendirecek ve kontrol edecektir.
- Kişinin amaçlarına yönelmesi ödülle birlikte başarı ihtiyacını tatminine yöneliktir.
- Normal insan öğrenmek ister ve koşullar sağlanırsa sorumluluğu zorla almak durumunda kalmayıp onu elde etmek ister.
- Kişilerin yaratıcılık, yenilik bulma gibi özellikleri toplumda sınırlı sayıda kişiye verilmiş olmayıp geniş bir biçimde yayılmıştır.
- Çalışmak, dinlemek kadar doğaldır ve insanlar tembel değildir, üstelik sorumluluk almak insanı güdüler ve ödüllendirir.
- Elemanları çalıştırmak için cezalandırma tehdidiyle yaklaşmak doğru değildir. Çünkü bireyin içsel kontrolü ve motivasyonu dıştan yapılacak kontrolden daha etkilidir.
- Kişinin, parçası olduğu kurumun hedefleri için çalışması ve başarıya ulaşması büyük bir ödüldür. Çalışan, böylece hem kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılar hem de kurumuna faydalı olmanın mutluluğunu hisseder, dolayısıyla motivasyonu artar (Önen ve Tüzün, 2005).

Mc Gregor'un Y kuramına baktığımızda otoriterin tam tersine yöneticinin demokratik bir yönetici olacağı açıktır. Bu nedenle bu tür bir yöneticinin de karara katma ve daha az kontrol ya da denetim mekanizmasını kullanacakları açıktır.

Reddin Z kuramı X ve Y kuramının eksiklikleri olduğunu düşünerek bu kuramlara bir alternatif olarak düşünülmüştür. Z kuramına göre de insan doğasıyla ilgili yeni varsayımlar ortaya atılmıştır. Z kuramına göre insan doğası şu şekilde açıklanmaktadır;

- İnsan doğuştan ne iyidir, ne de kötüdür, koşullara göre her ikisine de yatkın olabilir.
- İnsan düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahip bir varlıktır.
- İnsan ne fizyolojik ihtiyaçlarla ne de üst düzey insancıl ihtiyaçlarla güdülenir; insanı motive eden, içinde bulunduğu durumdur.
- Motivasyon ne dıştan zorlamayla ne de içten gönüllü olarak sağlanabilir, insan ancak mantık yoluyla güdülenir (Can, Akgün, Kavuncubaşı, 1995).

Z kuramı genelleme yapmanın yanlış olacağı gerçeğini vurgulamaktadır. Her insanı aynı kategoriye sokmanın anlamsız olduğunu bazen X kuramının haklı çıkabileceği gibi bazen de Y kuramının doğru çıkabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenledir ki mantıklı ve akıllı bir yöneticinin duruma göre hareket etmesi gerekmektedir. Ancak bu yolla çalışanlarını doğru bir şekilde motive etmesi ve onları örgüt amaçlarına yöneltmesi söz konusu olabilecektir.

2.1.3.2.2.KLASİK YÖNETİM KURAMI VE MOTİVASYON

Klasik kuram iki ana düşünce üzerine kuruludur. Birincisi, rutin işlerin görülmesinde insan unsurunun makinelere ek olarak nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğidir. İkincisi ise, örgütün formal yapısıdır. Klasik kuram bu ana düşüncelerden hareketle etkinlik ve verimliliğin arttırılması için hangi ilkelere uyulması gerektiğini araştırmış ve en iyi örgüt ve yönetim yapısını ortaya koymaya çalışmıştır (Koçel, 1998). Sonuç olarak diyebiliriz ki klasik yönetim kuramı formal bir yapıyla biçimsel örgütün önemini vurgularken, insan unsurunu atlayarak da insanı

bir makine gibi tasarlamıştır. Biçimsel örgütü ve insan faktörünün atlanması da bize otoriter yönetim, denetim ve gözetimin bu kuramın en önemli yapı taşlarından birisi olacağı gerçeğini göstermektedir.

Klasik yönetim kuramı 3 farklı yaklaşımdan oluşmaktadır. Bunlar bilimsel yönetim yaklaşımı, yönetim süreci yaklaşımı ve bürokrasi yaklaşımıdır.

2.1.3.2.2.1.BİLİMSEL YÖNETİM YAKLAŞIMI

Bilimsel yönetim yaklaşımının kurucusu Frederick W. Taylor'dır. Bilimsel yönetim yaklaşımı ortaya koyduğu ilkelerle en yüksek düzeyde verimliliğe ulaşma yollarını vurgulamaktadır. Bunun için ise, birey makinaya ek bir üretim faktörü olarak ele alınmakta fakat bireyin sosyal ve psikolojik yönüne değinilmemektedir (Özkalp, 1998). Diyebiliriz ki, bireyi motive etmede elde ancak ekonomik faktörler kalmıştır. Ekonomik araçlar kullanılarak çalışanlar daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Burada çalışanın yapması gereken aynı bir makine gibi kendisine söyleneni, verilen kurallar dahilinde yapması ve bunun sonucunda da iyi bir ödül almasıdır ki buda işin devamlılığı ve sistemin korunması açısından önemlidir. Fakat ilerleyen bölümlerde göreceğiz ki sadece ekonomik heveslendiriciler insana bir yere kadar yetecek bir yerden sonra kişinin bu ihtiyaçları karşılandığı için yeni ihtiyaçları doğacaktır.

Yönetimin temel fikri, verimliliğin sağlanması için yöneticilerin, bir işin en iyi şekilde nasıl yapılacağını bilimsel olarak belirlemeleri gerekliliğidir. Taylor'a göre işçiler gerçekte " dalga geçerken" çalışıyor gibi görünüyor ve verimsiz biçimde çalışıyordu. Yöneticiler her bir çalışanın ne yapacağını önceden planlamalı ve işin tamamlanması için gerekli prosedürleri ayrıntılı olarak belirlemelidir (Özden, 2005).

Bilimsel Yönetimin temel ilkelerini altı başlık altında özetleyebiliriz (Campbell, Corbally ve Nystrand, 1983).

1. İş süresi araştırma ilkesi: Her bir üretim etkinliği için süre çalışması yapılmalı ve her bir iş için standart bir süre belirlenmelidir.

2. Parça başı ödeme ilkesi: Ücret ödeme, üretim miktarına ve süre standartlarına göre düzenlemelidir. Yüksek üretim ve verimlilik ödüllendirilmelidir. Ödeme ve ödüllendirme sistemi verimliliğe dayalı olmalıdır. Verimsiz çalışma ve başarısızlık cezalandırılmalıdır.
3. Performansın, planlamadan ayrılması ilkesi: İşin planlanması ve performansın fiziksel olarak mümkün kılınması sorumluluğunu yönetim üstlenmelidir. Planlama, süre standartlarına ve bilimsel olarak belirlenmiş ve sınıflandırılmış üretimle ilgili diğer verilere dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Üretim araçları, yöntemleri ve uygulamaları standartlaştırılmalıdır. Yönetim planlar, personel bu planları uygular. Böylece, planlama ile işin yürütülmesi birbirinden ayrılır.
4. Bilimsel çalışma yöntemleri ilkesi: Yönetim, bilimsel yöntemleri kullanarak bir işin en iyi şekilde nasıl yapılacağının bütün ayrıntılarını önceden belirlemelidir. Bir kez işin " en iyi yapılma" şekli belirlendiğinde, bu işi en iyi yapacak personelin bilimsel olarak seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekir.
5. Yönetsel Kontrol İlkesi: İşlevsel bir denetimin sağlanması yönetimin sorumluluğundadır. İşin yapılması için gerekli işlemlerin belirlenen zaman içinde uygulanması sağlanmalıdır. Yönetim, işin bilimsel ilkelere uygun şekilde yapılmasını sağlamalıdır. İşlerin sürekli denetlenmesi ve başıboş bırakılmaması gerekir.
6. İşlevsel Yönetim İlkesi: Örgütler, uzmanlar arasında koordinasyonu en iyi sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

Taylor'ın yönetim görüşleri eğitimde de kolaylıkla kabul edilmiştir. 1910'lu yıllardan başlayarak okulların başarılı olabilmek için bilimsel yönetim ilkelerine göre yönetilmesi ve başarılı işletme uygulamalarının okula adapte edilmesi gerektiği görüşü ağarlık kazanmıştır. Sorumluluk, değerlendirme ve yeterliğe dayalı ödeme, ödül ve terfi uygulamaları bu dönemde ön plana çıkmıştır. Bilimsel yönetim ilkelerinden hareketle, eğitimde bilimsel yöntemlerle öğretmen seçimi, bilimsel denetim, iş başında yetiştirme ve iş analizi uygulamaları başlatılmıştır (Özden, 2005).

2.1.3.2.2.2.YÖNETİM SÜRECİ YAKLAŞIMI

Yönetim Süreci Yaklaşımında iki önemli isimden bahsetmek doğru olacaktır. Bu iki önemli isim Henry Fayol ve Luther Gulick'tir. Yönetim Süreci Yaklaşımı adında anlaşılacağı üzere yönetim ile ilgilidir.

Fayol diğer klasik kuramcılar gibi insan psikolojisi, insan davranışı ve insanlar arası ilişkiler üzerinde durmamış, buna karşılık organizasyonun etkin ve verimli iş yapması üzerinde durmuştur. Fayol' a göre insanlar iş yapmaktan kaçarlar, tembellerdir ve sorumluluk almak istemezler. Dolayısıyla yöneticiler astlarına güvenmemeli ve yapılan her işe nezaret etmeli ve mutlaka kontrolden geçirmeli ayrıca disiplin ve ceza birer araç olarak kullanılmalıdır (Eren, 1998).

Fayol' a göre yönetimin beş temel işlevi vardır. Planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol etme. Örgütün başarısı ve verimliliği bu işlevlerin yerine getirilmesine bağlıdır.

Bununla birlikte Fayol yönetimi ilk kez bir süreç olarak değerlendirmiş ve bu sürece rehberlik edecek on dört ilke belirlemiştir (Lunenburg ve Ornstein, 1991).

1. İş bölümü: İş bölümünün amacı, israfın azaltılması yoluyla verimliliğin geliştirilmesi, üretimin artırılması ve iş başında eğitimin basitleştirilmesidir.
2. Yetki: Yetki, emir verme hakkı ve emre itaati sağlama gücüdür. Sorumluluk ise verilen görevleri yerine getirme zorunluluğudur.
3. Disiplin: Örgütte belirlenen kurallara uymayı gerektirir. Çalışanlarla örgüt arasında kurallar üzerinde net bir anlaşma sağlaması zorunludur. Her grubun disiplin durumu, sağlanan liderliğin niteliğine bağlıdır.
4. Emir birliği: Bir iş gören yalnızca bir üstten emir alır. Bu ilkeye uyulması yetkide ve disiplinde ortaya çıkabilecek problemleri önler.
5. Yön birliği: Aynı amaca yönelik benzer etkinlikler bir yöneticiye bağlı olarak düzenlenmelidir.

6. Bireyin İkinciliği: Bireylerin ya da grupların çıkarları örgütün çıkarlarının üzerinde olmamalıdır. Örgütün çıkarları mutlaka bireyin çıkarlarının üzerinde olmalıdır.
7. Ödemenin adil olması: Ödemeler hem çalışanlar hem de örgüt için adil ve tatmin edici olmalıdır.
8. Merkezden yönetim: Nihai sorumluluk yöneticilerde olmakla birlikte astlara, işlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için yeterli yetki verilmelidir. Merkeziliğin derecesi durumlara göre değişebilir.
9. Emir- komuta zinciri: En üst yöneticilerden en alta doğru açık ve net olarak tanımlanmış bir yetki zinciri oluşturulmuştur.
10. Düzen: Materyal ve insan kaynakları, doğru zamanda doğru yerde olacak şekilde koordine edilmelidir.
11. Adalet: Yöneticiler iş görenlere eşit ve adil davranmalıdır.
12. Personelin sürekliliği: Başarılı örgütler, personelin uzun süre örgütte kalmasını sağlar. Yöneticilerin uygulamaları, iş görenlerin örgüte adanmışlığını arttırmaya yönelik olmalıdır.
13. Astların işleri ile ilgili girişimciliğini teşvik: İş görenler, iyileştirme için planlar geliştirmeli ve uygulamalıdır.
14. Birlik ruhu: Yöneticiler, takım çalışması, takım ve birlik ruhu oluşturmalı ve sürekliliğini sağlamalıdırlar.

Luther Gulick ve Lyndall Urwick ise yönetim süreçlerini yedi farklı başlık altında sıralamışlardır. Bunlar sırasıyla planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eş güdümleme, raporlama ve bütçelemedir.

Yönetim süreci yaklaşımına baktığımızda da aynı bilimsel yönetim yaklaşımı gibi insan faktörünü ikinci plana atılmış olduğunu görüyoruz. Bu yaklaşımda yönetimde ki bazı süreçlerden bahsediliyor. Bu süreçlerin doğru bir şekilde işlemesi sonucunda da örgütün verimliliği yakalayacağı söylenmeye çalışılıyor. Aynı bilimsel yönetim yaklaşımında olduğu gibi insan sürekli kontrol edilmesi gereken biri olarak kabul ediliyor. Bu nedenle de adına bir dizi yönetimsel süreçler denilen disiplin kurallarıyla kişi işini doğru yapmaya motive ediliyor.

2.1.3.2.2.3.BÜROKRASİ YAKLAŞIMI

Max Weber ‘in ideal örgütü bürokrasi ile yönetilen bir örgüt yapısıdır. Genel anlamıyla bizler bürokrasiyi kırtasiyecilik olarak tanımlamaktayız. Bunun nedeni yönetimin her kademesinde ki sıkı hatta işleri yavaşlatacak kadar sıkı bir kontrol mekanizmasının olmasındandır.

Weber, bürokrasinin diğer örgütlere nazaran “dakiklik, devamlılık, disiplin, güvenilirlik, hız, kesinlik, sağduyu, dosyalama bilgisi, dayanışma, tam itaat ve anlaşmazlıkların giderilmesi” bakımından üstün olduğunu ileri sürmektedirler (Eren, 1998). Max Weber’in modern örgütü aşağıdaki ilkelerle çalışır (Weber, 1991).

Yasa ve yönetsel metinlerle belirlenmiş, sabit ve resmi yetki alanı ilkesi: İş bölümü ya da uzmanlaşma olarak da adlandırılan bu ilke, yönetim işlerinde uzmanlaşmayı gerektirir ve bu uzmanlık bir uzmanlık eğitimine dayalıdır. Bürokratik olarak yönetilen yapının amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli etkinlikler, resmi görevler olarak dağıtılır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için emir verme yetkisi istikrarlı bir biçimde dağıtılır ve kurallarla sınırlandırılır. Görevlerin yerine getirilmesi için yöntemler belirlenerek, görevin gerektirdiği niteliklere sahip bireyler istihdam edilir.

Hiyerarşi ve kademeli yetki ilkesi: Makamların yetki hiyerarşisine göre düzenlenmesi gerekir. Örgütte en üstten en alta doğru bir emir komuta zinciri vardır ve her ast bir üstün kontrolü altındadır. Bu hiyerarşi içinde bir astın eylem ve işlemine karşı bir üste başvurması mümkün kılınır. Tam gelişmiş bir bürokratik sistemde örgüt hiyerarşisi monokratik bir biçimde düzenlenir.

Resmilik İlkesi: Astlara karşı tutumun resmi olması gerekir. Yöneticilerle astları arasında toplumsal bir mesafe olması kararların önyargılara ve kayırmalara dayalı olması yerine rasyonel değerlendirmelere dayalı olmasını temin eder. Yönetimde ilişkiler yazılı dokümanlarla belirlenir. İş yaşamı özel yaşamdan ayrı tutulur. Bireyin özel mülkiyeti, mal varlığı, sahip olduğu araç- gereçler iş yerindeki varlıktan ve araç gereçten ayrı tutulur.

Kurallar İlkesi: Her bir eylem ve işlem tutarlı bir biçimde düzenlenmiş kurallara göre yapılmalıdır. Bireylerin davranışları keyfiliğe bırakılamaz. Bireylerin nasıl davranacağı önceden belirlemek için kuralların oluşturulması ve yönetimce uygulanması gerekir. Kuralların uygulanması, hiyerarşik yapı içinde denetlenir. Kuralların tutarlı biçimde uygulanması, davranış ve performans birliğini sağlar.

Yeterlik İlkesi: İşe alma ve yükseltme, yeterliliklere ve iş performansına dayalı olmalıdır. Bireylerin kuruma bağlılığının sağlanması için keyfi işten uzaklaştırmaların ortadan kaldırılması gerekir.

Arşiv İlkesi: Örgütün belleğini oluşturan geçmiş kararların, eylemlerin ve işlemlerin kaydının tutulması ve bu bilgilerin yeni kararlar için temel teşkil etmesi gerekir.

Bürokrasi Yaklaşımına da baktığımızda örgütsel amaçları gerçekleştirmek adına bazı ilkeler ortaya konulmuştur. Bu ilkelere göz attığımızda insan faktörünün diğer iki yaklaşımda olduğu gibi bürokrasi yaklaşımında da önemsiz görüldüğünü görmekteyiz. Üst asta yapması gerekenleri söyler ve ast kurallar ilkesi gereği üstünün emirlerini örgüt amaçlarından sapmayacak şekilde gerçekleştirir. Bu yaklaşımda hiçbir esneklik yoktur. Oysaki insani şeyler bir miktar esnekliği de beraberinde getirmelidir. Çünkü konu insan olduğunda daha doğrusu yönetim olduğunda tüm olasılıkları düşünmek olanaksızdır.

Şahin'e göre (2004) " bireyin amaçları değil örgütün amaçlarına uyulduğu sürece etkinlik ve verimlilik sağlanabilir".

2.1.3.2.3.NEO-KLASİK YÖNETİM KURAMI VE MOTİVASYON

Neo-klasik örgüt kuramı, klasik örgüt kuramına bir tepki olarak doğmuştur. Neo- klasik örgüt kuramının temelinde, insan ilişkileri yaklaşımı yatmaktadır. Neo-klasik örgüt kuramı bireysel farklılıkları görmektedir. Bunun yanı sıra çalışanlara toplumsal yönden bakmıştır. Daha öncede belirtildiği üzere neoklasik örgüt insan ilişkileri yaklaşımı ile ilintilidir. Bu anlayış, her bireyin iş ortamına belli tutumlar, inançlar, yaşam biçimi, teknik, sosyal ve mantıksal alanlarda belirli becerilerle

geldiğini kabul etmektedir (Roethlisberger, 1943). Neoklasik örgüt kuramında insan faktörü önem kazanmıştır.

Motivasyon açısından değerlendirdiğimiz de ise görüyoruz ki, neoklasik örgüt kuramı ekonomik boyuta dayalı bir motivasyon kuramı yerine, hem ekonomik, hem toplumsal, hem de bireysel boyuta dayalı, çok yönlü bir motivasyon kuramı benimsemiştir(Aydın, 2005).

2.1.3.2.3.1.HAWTHHORNE ARAŞTIRMALARI

Hawthhorne araştırmalarının yürütücüsü Elton Mayo' dur. Araştırma, Chicago yakınlarında Hawthhorne adında bir elektrik fabrikasında yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Çalışanlar, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar ve ekonomik teşviklerle motive olur.

1. Bireyler yönetime karşı bir birey olarak değil, bir informal grubun üyesi olarak tepki gösterirler.
2. Üretim düzeyi, fiziksel kapasiteden çok toplumsal normlarla sınırlıdır.
3. Tanınma, ait olma ve güvenlik gibi ihtiyaçlar iş koşullarından daha etkili motive edicilerdir.
4. Bireyin algısı, strese tepkisi, inançları ve değerleri performansını etkiler.
5. Örgütlerde informal gruplar oluşur.
6. İnformal sosyal gruplar kendi normlarını oluştururlar.
7. Çalışanlar destekleyici bir yönetim altında daha yüksek morale sahiptirler.
8. İletişim, güç, etki, yetki, motivasyon ve manipulasyon örgüt içinde önemli bir yer tutar.
9. Çalışanlar yönetimin keyfiliklerine karşı kendilerini korumak için informal örgütleri kullanırlar.
10. İnformal liderler, formal liderler kadar etkili olabilirler.

Bu araştırma sonuçlarına göre, bireyleri teknik, fiziki ve ekonomik faktörlerden daha çok, sosyal ve psikolojik faktörlerin motive ettiği anlaşılmaktadır.

2.1.3.2.4.MODERN YÖNETİM KURAMI VE MOTİVASYON

Klasik ve neoklasik yönetim kuramlarının örgütü birer kapalı sistem olarak ele almalarına karşılık, modern yönetim kuramı, örgütü çevresiyle etkileşim içinde olan bir açık sistem olarak ele almıştır (Şahin, 2004). Modern yönetim kuramının klasik ve neoklasik yönetim kuramlarının bir sentezi olduğunu söyleyebiliriz. Klasik yönetim kuramı insanı rasyo-ekonomik olarak ele alırken, neoklasik kuram ise insanı sosyal insan olarak değerlendirmektedir. Modern yönetim kuramı ise insanı karmaşık olarak tanımlamaktadır. Klasik yönetim kuramı insanı motive etmekte ekonomik araçları kullanırken, neoklasik yönetim kuramı ise insanı toplumsal ihtiyaçlarını gidererek motive etmeye çalışmaktadır. Modern yönetim kuramı insanı motive etmede çeşitli faktörlerin etken olduğundan bahsetmektedir. Bu karmaşıklık tabii ki örgütün açık bir örgüt olmasından kaynaklanmaktadır. Açıklık değişim ve karmaşıklığı beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda modern yönetim kuramı " sistem yaklaşımı" ve " durumsallık yaklaşımı" olmak üzere iki ayrı yaklaşım olarak incelenmektedir.

2.1.3.2.4.1.SİSTEM YAKLAŞIMI

Katz ve Kahn'a (1991) göre örgütlerin anlaşılmasında; girdi, çıktı ve bir sistem olarak örgütün işleyişi ile işe başlamak gerekir. Sistem, bir örgütü oluşturan birbirine bağımlı öğeler bütünü olarak tanımlanabilir.

Sistemler dış etkilere ve güçlere bütünüyle kapalı ya da açık olarak işleyebilmektedir. Kapalı örgütlerin açık örgütlere göre yaşam şansları daha azdır.

Sistem Yaklaşımı klasik kuramla neoklasik kuramın bir sentezi niteliğindedir. Klasik ve neoklasik örgüt kuramlarının üzerinde durmadıkları bir nokta sistem yaklaşımında vurgulanmaktadır. Bu nokta, formal bir örgütün kurumsal boyutu ile insan boyutu arasındaki uyuşmazlıktır. Örgütsel beklentilerle- bireysel beklentiler, ussal olma ile olmama, disiplin ile otonomi, formal ilişkilerle-doğal ilişkiler, yöneten ile yönetilen arasında ki zıtlıklar sistem yaklaşımının üzerinde durduğu noktalardır. Bu zıtlıkların azaltılabileceği fakat ortadan kaldırılamayacağı görüşü savunulmaktadır (Aydın, 2005).

Bununla birlikte sistem yaklaşımı tek neden sonuç ilişkisini reddetmektedir. Dolayısıyla insan davranışlarının da tek bir nedene (ihtiyaca) dayandırılarak algılanmasını ve motive edilmeye çalışılmasını kabul etmez. Bu yaklaşıma göre insanları davranışa sevk eden birden çok neden vardır. Motivasyon açısından önemli olan, bu nedenleri bulmak ve insan davranışlarına bir anlam vermektir (Şahin,2004). Rensis Likert ise örgütü dört sistem olarak sınıflandırmıştır. Sistem 1 en otoriter yönetimi, sistem 4 ise en demokratik yönetim şeklini temsil etmektedir. Likert' e göre sistem 1 motivasyonda korku, statü ve ekonomik unsurları kullanırken, sistem 4 korku dışındaki tüm güdüleyicileri kullanır (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Diyebiliriz ki, otoriter ya da demokratik örgüt yöneticilerin çalışanları nasıl gördükleriyle de yakından ilgilidir. Likert'in yaptığı ne klasikler gibi çalışanları ussal ekonomik görmesinde ne de neoklasikler gibi çalışanlara insani bakmasından oluşmaktadır. Likert insanların farklılıklarını fark ederek iki uç nokta ve arasındaki dağılama değinerek dört farklı örgüt yapısı görmüş ve çalışanların bu örgütler içerisinde farklı şekillerde motive edilebileceklerine değinmiştir.

2.1.3.2.4.2.DURUMSALLIK YAKLAŞIMI

Durumsallık yaklaşımı diğer yaklaşımlara yeni bir düşünce katmamış fakat bu yaklaşımların hangi durum ve koşullar için daha uygun olup olmadığını yorumlamış bir yaklaşımdır. Durumsallık yaklaşımına kadar olan yaklaşımlar örgütler için bir dizi düşünceyi ve ilkeyi beraberinde getirmiş fakat genelleme yaparak farklı olasılıkları göz arda etmiştir. Oysaki modern kuram içerisinde ki durumsallık yaklaşımı olasılıkları göz önünde bulundurmakta ve içinde bulunan durum ve koşullara göre hangi ilkelere ne zaman ve nasıl uyulması gerektiğini araştırmaktadır.

Durumsallık yaklaşımına göre " her insan ve durum farklıdır". Dolayısıyla klasik ve neo- klasiklerin iddia ettiği gibi her yerde ve her zaman geçerli " en iyi örgüt" yoktur. En iyi yönetim tarzı insana, teknolojiye ve çevreye göre değişiklik göstermektedir (Şahin, 2004).

2.1.4.MOTİVASYON TEORİLERİ

Bireyleri nelerin motive ettiği sorusu uzun süren çalışmalara neden olmuştur. Bu bağlamda da bireyleri çalışmaya teşvik eden faktörleri belirlemek ve motive etmeyi devam ettirebilmek için yöneticilere yol gösterecek çeşitli teoriler geliştirilmiştir.

Motivasyona farklı açılardan katkı sağlayan bu teorileri kapsam kuramları ve süreç kuramları şeklinde iki ana gruba ayırabiliriz.

Kapsam teorileri kişinin içinden gelen ve kendisini davranışa sevk eden faktörleri anlamaya çalışır. Eğer bir yönetici, çalışanları belirli şekillerde davranmaya zorlayan bu faktörleri ortaya çıkarabilirse, bunlara dikkat ederek çalışanlarını daha iyi yönetebilir; onları memnun ederek işletme amaçlarına yönelik çalıştırabilir (Önen ve Tüzün, 2005).

Süreç teorileri ise, bireyin ihtiyaçlarını karşılamada araç olarak kullanılan dışsal faktörler üzerinde durmaktadır (Koçel, 1998). Bu kuramlar insanı, düşünen, beklentilere sahip olan ve sonuçlara önem veren ve değerlendiren bir varlık olarak görmektedir(Tevrüz, 1999).

2.1.4.1.KAPSAM TEORİLERİ

2.1.4.1.1.ABRAHAM MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ TEORİSİ

Motivasyon konusunda yaptığı araştırmalarla ün kazanan Abram H. Maslow, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinimler olduğunu savunarak motivasyon olgusunu açıklamaya çalışmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Maslow 'un kuramı üç temel varsayıma dayanmaktadır;

1. İnsanlar isteyen varlıklardır ve ihtiyaçlar onların davranışlarını etkiler. Ancak, davranışları etkileyenler, doyurulmamış olan ihtiyaçlardır; doyurulanlar güdüleyici olamaz.

2. İhtiyaçlar önem derecelerine göre bir hiyerarşi oluşturur ve basit olanlardan karmaşık olanlara doğru sıralanırlar.
3. İnsanın bir ihtiyaç seviyesinden diğerine, daha doğrusu en alttaki temel ihtiyaçlardan karmaşığa doğru yükselmesi için bir alttaki ihtiyacın en azından asgari derecede doyurulmuş olması gerekir (Tevrüz, 1992).

Maslow' a göre bireyleri örgütlere katılmaya örgüt içerisinde kalmaya ve örgüt amaçları doğrultusunda çalışmaya yönlendiren gereksinimler hiyerarşisi aşağıda verilmiştir.

Fizyolojik Gereksinimler: İnsan yaşamının devam ettirilmesi için zorunlu olan bu gereksinimler tüm canlı organizmalar için geçerli olan evrensel nitelikte gereksinimlerdir. Sonradan öğrenmeyle kazanılmış gereksinimler değildir, doğuştan vardırlar. Yemek yeme barınma, dinlenme, uyku v.b. gereksinimler karşılanması zorunlu olan temel gereksinimlerdir (Kaynak, 1995).

Güvenlik Gereksinmesi: İnsanın kendini güvencede hissetmesi gereksinimidir. Birey fizyolojik gereksinimlerini karşıladıktan sonra hem fiziksel hem de psikolojik anlamda kendini güvencede hissetmek ister. Kazalardan, fiziksel tehlikelerden, baskılardan korunması v.b. güvenlik gereksinmesi grubuna girmektedir (Hicks, 1979).

Toplumsal Gereksinimler: Bu ihtiyaç düzeyindeki kişi kendine sosyal çevre oluşturma, bir gruba ait olma, başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirme, sevme ve sevilme ihtiyaçlarının güdümünde davranışlarını düzenler (Önen ve Tüzün, 2005).

Saygınlık Gereksinmesi: Maslow, dördüncü ihtiyaç kademesine değer ihtiyaçları adını vermektedir. Çünkü, bir kişi toplumda bir gruba ait olduktan ve bir grup yaratıldıktan sonra gerek grup içinden ve gerekse grup dışından kendisine sürekli bir değer verilmesini arzu eder. Ayrıca insan kendisi de kendi kişiliğini takdir ederek sağlam bir kendine güven duygusuna sahip olabilir (Eren, 1996).

Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi: Bu ihtiyaçlar bireyin kendi potansiyellerinin gizli güçlerinin farkına varması, bir işi yalnız başına yapması, yaratıcı olabilmek için kendisini sürekli bir gelişime tabi tutması ile ilgili ihtiyaçlardır (Hicks, 1979).

2.1.4.1.2.HERZBERG'İN İKİ FAKTÖR KURAMI

Bu kuram, Herzberg'in 200 mühendis ve muhasebeciyle yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgulara dayanmaktadır. Kuram, Maslow'un hiyerarşisini oluşturan gereksinimlerin alt ve üst düzey ihtiyaçlar olmak üzere ikiye bölünmesinden oluşmaktadır. Herzberg'e göre yalnızca saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimlerin doyurulmasını sağlayan koşullar iş motivasyonunu arttırır. Alt düzey gereksinimlerin doyurulması iş motivasyonunu etkilememektedir (Jewell ve Siegall, 1990).

Bununla birlikte araştırmanın sonunda iş doyumunun motive edici faktörler ve hijyen faktörler olmak üzere iki faktöre bağlı olduğu ortaya konmuştur. Motive edici faktörler, çalışana işi ilerletme ve kendini geliştirme imkanı tanıyan tarafını içermektedir. Hijyen faktörleriyse işi kabul edilebilir kılmak için iş ortamında bulunması gereken unsurları ifade etmektedir (Drafke ve Kossen, 1998).

Herzberg'in teorisine göre motivasyonu artıran iş doyumu, işteki beş etkene bağlıdır (Miner, 1992).

- Başarma
- Sözel takdir, tanınmak
- İşin çekiciliği,
- Sorumluluk,
- Büyüme, ilerleme fırsatları

Herzberg'in araştırmasına göre hijyen faktörlerin en önemlileri ise aşağıda ki gibi sıralanabilir (Miner, 1992);

- Şirket politikası ve yönetim şekli,
- Yöneticinin kişiler arası iletişim becerileri,
- Teknik kalite ve üst yönetimin tutumu,
- Kişiler arası ilişkiler
- Fiziksel çalışma koşulları,
- Ücret ve yan gelirler
- Kurallar ve talimatlar
- İş güvenliği

Herzberg' e göre hijyen faktörler, var olmadıklarında doyumsuzluk yaratan ancak var olduklarında da yüksek düzeyde motivasyona yol açmayıp belirli bir düzeyde motivasyona yol açan faktörlerdir. Motive edici faktörler ise, var olmadıklarında doyumsuzluk yaratmayan, bununla birlikte var olduklarında da yüksek düzeyde motivasyona yol açan faktörlerdir (Ivancevich ve Matteson, 1996; Schultz ve Schultz, 1994).

Herzberg'in iki faktör kuramından hareketle diyebiliriz ki; yöneticiler çalışanlarını motive etmede hijyen faktörlerden çok motive edici ve onların iş doyumunu arttıran noktalara dikkat etmelidirler. Bunlarda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ki üst düzey ihtiyaçlar olan saygı görme ve kendini gerçekleştirme gereksinmeleridir.

2.1.4.1.3.ALDERFER'İN E.R.G. TEORİSİ

ERG kuramı, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemek ve eksik yönlerini gidermek amacıyla Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Alderfer, Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak motive edici faktörleri değişik bir yaklaşımla üç temel gruba ayırmıştır. Bunlar varolma, ilişki ve gelişme gereksinimidir (Solmuş, 2004).

Var olma gereksinimi: Varolma gereksinimleri, açlık, susuzluk ve barınma gibi fizyolojik istekleri kapsamaktadır. İş yaşamında ücret, ödüller ve fiziksel çalışma koşulları gibi faktörler bu kategoride yer alır. Bu kategori, Maslow'un

fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri düzeyine denk düşer (Schultz ve Schultz, 1994).

İlişki gereksinimi: İlişki kurma gereksinimi, iş yerindeki diğer insanlarla olan tüm kişilerarası ilişki süreçlerini (arkadaşlık, saygı görme, duygusal destek olma, ait olma vb.) kapsar. Bu ihtiyaç kategorisi, Maslow'un güvenlik, sosyal ilişkiler kurma ve saygı görme gereksinim düzeyine denk düşmektedir (Schultz ve Schultz, 1994).

Gelişme gereksinimi: Gelişme gereksinimi, çalışanın işyerinde yaratıcı olma ya da kişisel gelişme sağlama çabalarını kapsamaktadır. Gelişme gereksinimleri, Maslow'un saygı görme ve kendini gerçekleştirme düzeylerine denk düşmektedir (Tevrüz, 1992).

Kuramın Maslow'dan ayrılan bir yanı da şudur. Bir üst düzeydeki gereksinimi karşılamak zor olduğunda veya üst düzeydeki bir gereksinim karşılanmadığında bireyin enerjisi alt düzeydeki gereksinime yönelecek, alt düzeydeki gereksinimler daha çok istenecektir. Kurama göre daha az somut amaçları elde edemeyenler, elde edilebilecek daha somut amaçlara yönelirler. Doyurulamayan gereksinim yerine, doyurulabilen gereksinim geçer (Onaran, 1981).

2.1.4.1.4.MCCLELLAND'IN BAŞARI GÜDÜSÜ KURAMI

David McClelland yaptığı çalışmalar sonucunda insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, güç ve bağlılık ihtiyaçlarıdır (Eren, 1996).

Bağlılık İhtiyacı: Bu gereksinim insanın yaşamını yalnız başına sürdüremeyen ve toplumsal niteliğe sahip olduğundan hareketle, diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunacağını vurgulamaktadır (Eren, 1996).

Güç İhtiyacı: Etkili olma ve başkalarını kontrol etme arzusudur. Güç ihtiyacı yüksek olan insanlar, amir olmaktan hoşlanırlar, başkaları üzerinde etkili olmak isterler, rekabetçi ve statü sağlayıcı durumlarda olmayı arzularlar (Robbins, 1994).

Başarı Güdüsü: Bu kuram insanın içindeki güçlere dayanmaktadır. Mc Clelland işadamları, bilim adamları üzerinde yaptığı çalışmalar sonunda, bu kişilerde başarma güdüsünün normalin ya da ortanın üzerinde olduğunu saptamıştır. Ona göre başarı ile güdülenen bir işadamı sadece kar peşinde değildir, büyük bir başarma ihtiyacına sahiptir (Aydın, 1993).

2.1.4.1.5.ATKİNSON'UN BAŞARI GÜDÜSÜ KURAMI

Atkinson'un başarı güdüsüne olan yaklaşımı McClealand'ın kuramının bir yeniden yorumu olarak görülebilir. Atkinson'a göre, başarı kazanma eğilimi,

1. Bireyin, başarıya ilişkin motivasyonunun (başarısızlıktan kaçma ve başarıya ulaşma isteğinin),
2. Bireyin başarı beklentilerinin belirli koşullar altında başarılı ve başarısız olma olasılığının) ve
3. Başarıya verdiği değerin (başarılı olmaya özendiren etmenlere verilen değer ile başarısız olmanın olumsuz sonuçlarına verilen değer) bir sonucudur (Eren, 1998).

2.1.4.2.SÜREÇ TEORİLERİ

Bu kuramlar bireylerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleri noktasından hareket eder. Bireyin davranışını, dışsal etmenlerle açıklamaya çalışırlar (Bingöl, 1996).

Süreç kuramları, insan davranışlarının bazı temel içgüdülere ya da bireylerin bazı ortak ihtiyaçlar hiyerarşisine sahip olması ile ilgili dürtü ve ihtiyaçlara tepki olarak oluştuğu şeklindeki varsayımları eleştirmiştir. Genelde süreç kuramları bilişsel kuramlar olup 1.ödüllerin kazanılabileceği beklentisinin, amaca yönelik gösterilen çabayı etkilediğini 2. amaca yönelik eylemler başarılı oldukça çabaların sürdürüldüğünü 3.amaca ulaşıldığında ya da ulaşılamayacağı anlaşıldığında çabaların sona erdiğini varsayar (Hanson, 1991).

2.1.4.2.1.VROOM'UN BEKLENTİ KURAMI

Victor Vroom'un çalışmalarına dayanan beklenti kuramı belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç olarak tanımlanan beklentilerin bireylerin davranışlarını nasıl etkileyeceğini inceler (Onaran,1981). Bu kurama göre yapılacak işin sonuçlarının birey açısından önem ve değeri bireyi motive eden güç olmaktadır. Birey işe yönelik eylemde bulunurken göstereceği çabanın sonucunda beklentilerini gerçekleştirmek ister. Beklenti, belli bir eylem sonucunda belli bir sonucun elde edilme olasılığına ilişkin bir inanç olarak tanımlanabilir. Bireyin bir davranışa yöneldiğinde o davranıştan bir sonuç elde edebileceğine inanması davranışını yönlendirir (Aydın, 1993). Beklenti kuramı birtakım değişkenleri ele alır. Bu değişkenler;

Başarı-Ödül Ümit İlişkileri: Bireyin aklındaki her davranışın bir takım sonuçları veya ödülleri vardır. Diğer bir deyimle, birey her davranışın sonucunda bazen ödüle sahip olacağına bazen de cezalandırılacağına inanır veya bu beklenti ile işe başlar. Beklentisinin gerçekleşeceğine inanıyor ise işe yönelik olarak daha çok çaba gösterecektir (Eren, 1996).

İstek veya İhtiyaç Şiddeti: Her birey farklı şiddet derecelerinde ödüle ihtiyaç ya da istek duyar. Buna ödülün değeri veya cazibesi de diyebiliriz (Eren, 1996). Vroom iki ya da daha çok amaca karşı duyulan isteklerin güçleri arasındaki ilişkiyi " valence" terimini kullanarak açıklamaktadır (Onaran, 1981). Çekicilik olarak da adlandırılan "valence" bireyin gözünde sonuçların değeri ve bunlar hakkındaki tercihidir (Can, 1994).

Çaba- Başarı- Beklenti İlişkileri: Bireyin bir işte göstereceği çaba iki hususa bağlıdır. Bunlardan birincisi bu çaba sonunda kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığıdır. Eğer bu olasılık yüksek ise birey gereken çabayı gösterecektir. İkincisi bireyin gösterdiği çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü, beklediği ödülleri arzulama derecesi bireyin çabasını etkiler (Eren, 1996).

Bireyin motivasyonun da önemli gördüğü, üstün tuttuğu ve gerçekleştirmek istediği amaçlar etkili olmaktadır. Birey kendinden beklenen başarıyı gerçekleştirebileceğine ve göstereceği çabanın amaçlarına ulaşmasını sağlayacağına ve ona bazı ödüller kazandıracağına inanmalıdır. Aksi takdirde birey beklentilerini gerçekleştirme doğrultusunda gerekli çabayı göstermeyecektir. Bu kuramda ödül başarıya ulaşmanın bir aracı olmaktadır. Başarı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın sonucudur. Bireyin ödüllere ilişkin algısı motive olmasını etkilemektedir. Kazanacağı ödülün birey için bir anlam ifade etmesi gerekmektedir(Eren, 1996).

2.1.4.2.2.PORTER VE LAWLER'IN BEKLENTİ KURAMI

Vroom'un kuramına dayandırılan bu model ondan ayrı olarak çalışanın motive olmasında birçok değişkenin etkili olduğunu savunmaktadır. Başaran, bu kuramın motivasyon için getirdiği değişkenleri şu şekilde ifade etmektedir.

Umma: Çalışan davranışlarının ne tür sonuçlar getireceğini görmek ister. Kendine bir takım hedefler koyan işgören sonuçların kendisi için çekici olduğunu düşünürse gerekli çabayı gösterir.

Çaba: Bireyin göstereceği çabayı davranış sonucunda elde etmeyi umduğu ödülün değeri etkiler.

Edim: Çalışanın gösterdiği çaba ile elde ettiği ürünün, başarının nesnel olarak ölçülebilen kesimine ödül denir. Çaba çalışanı edime götürür.

Ödül: Çalışanın eylemi sonucunda elde edeceği haz verici, gereksinme doyurucu sonuç ödüldür. Çalışanın elde ettiği ödülün artması göstereceği çabayı ve elde edeceği doyumu arttırabilir. Ancak ödülün birey tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Birey ödülü kendisi için değerli buluyorsa ve ödüllendirmenin adaletli olduğuna inanıyorsa daha fazla çaba gösterecektir.

Doyum: Umulan ödül ile elde edilen ödül birbirine denk görüldüğünde çalışanın duyduğu hazdır. Elde edilen ödül, beklenenden daha çok ise doyum da yükselir. Tersi bir durum söz konusu ise doyum azalır.

Dönüt: Çalışanın eylemleri sonucunda elde ettiği doyumun, beklentisine, çabasına, edimine yansıyan etkisidir (Başaran, 1982).

Beklenti modelinin temel katkısı kişilerin amaçlarıyla işteki davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamasıdır. Bu modeli kullanmayı isteyen yönetici şu konulara ağırlık vermelidir. Çalışanların atandıkları görevi başarmaları için yeterli eğitimi sağlamak başaracağı konusunda çalışanlara güven duygusu aşılama, işgörenleri çabaları oranında ödüllendirmek, iş ile ödüller arasında ilişki olduğu konusunda çalışanların algılarını geliştirecek bir ödül sistemini eşitlik içinde yönetmek (Can, Akgün, Kavuncubaşı, 1995).

2.1.4.2.3.LOCKE'UN AMAÇ KURAMI

Amaç kuramı Locke tarafından geliştirilmiştir. Kuramda kişisel amaçlar büyük önem taşır. Amaçlar insanların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarından doğmaktadır ve kişinin davranışlarına büyük ölçüde yön vermektedirler. Tatmin edilmemiş ihtiyaç kişiyi, bu ihtiyacı tatmin etme yolunu aramaya teşvik eder ve sonra kişi kendisini harekete teşvik eden amacı formüle eder (Dessler, 1998). Çalışanların başarılarında bu kişisel amaçların büyük ölçüde belirleyici olduğu ifade edilmektedir.

İnsanların saptamış oldukları bu amaçlara ulaşmaları, onlar için bir ödül olacağından, belirledikleri bu amaçları elde edebilmek için işlerine motive oldukları görüşü savunulmaktadır (Günbayı, 2000). Kendilerine zor ve belirli amaçlar saptayan ya da başkalarının onlar için saptadığı bu çeşitli amaçları kabul eden kişilerin, böyle amaçlara sahip olmayan kişilere göre daha çok performans göstereceği ileri sürülmektedir (Dessler, 1998).

Çalışanlar gözlem ve değerlendirmeler yaparak kendilerine amaçlar belirlemektedirler. Locke, çalışanların belirlediği bu amaçlar üzerinde durmuş ve iş

başarısını ve motivasyonu bu amaçların özelliklerine bağlamıştır. Yüksek bir motivasyon için amaçların şu özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Aşan, 2001).

1. Belirlenen amaçlar açık ve seçik olmalı genel ifadeli amaçlardan sakınılmaktadır. Belirsizlik içeren amaçlar isteksizlik ve kararsızlığa neden olur.
2. Amaçlar, onu gerçekleştirilecek kişi tarafından sahiplenilmeli ve benimsenmelidir. Burada unutulmaması gereken nokta; amacını kendisi belirleyen kişinin, bu amacı benimseyeceğidir. Böylece performans ve motivasyon artar. Bu sebepten dolayı amaçlar belirlenirken yöneticiler astlarını da bu sürece katmalıdırlar.
3. Amaçlar iddialı ve zor olmalıdır. Bu zorluk derecesi motivasyonu da belirler. Zor elde edilir amaçlar, kolay elde edilebilenlere göre daha motive edicidir.
4. Amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı hakkında geri bildirim sağlanması gerekmektedir. Eğer bu sağlanırsa, amacına ulaşan çalışanın daha istekle çalışacağı, ulaşamayanın ise bunun nedenlerini arayacağı görülür.

Örgütsel amaçlar ve bireysel amaçların etkileşimi açısından bakıldığında dikkat edilmesi gereken; örgütsel amaçların belirlenmesine çalışanın katılımıdır. Bu katılım çatışmaları azaltacak ve motivasyonu olumlu yönde etkileyecektir ve çalışanın başarısı artacaktır. Yüksel (1997) başarıyı; çalışanın yeteneği, amaçların güçlük düzeyi ve amaçların yetenekle ilişkinin bir fonksiyonu olarak görmektedir.

Bu kuram, çalışanların her zaman amaçlı davranışlar göstermedikleri ve amaç belirlemede her zaman rasyonel davranamadıkları noktasında eleştiriler almaktadır. Bunun yanı sıra zor amaçların strese neden olabileceği, kesin sınırlarla belirlenmiş amaçların da kişilere bir serbesti alanı bırakmayacağı söylenmektedir (Yüksel, 1997).

2.1.4.2.4.ADAMS'IN EŞİTLİK KURAMI

Bu kuram Adams tarafından ortaya koyulmuştur. Kuram, çalışanların diğerleriyle karşılaştırıldıklarında, kendilerine nasıl davranıldığına dair sahip oldukları algıya dayanır (Armstrong, 1991). Adams, General Electric firmasında yaptığı motivasyon araştırmaları sonucunda çalışanların elde ettikleri ödüllerdeki eşitliğin, önemli bir unsur olduğu kanısına varmıştır. Eşitlik kuramına göre; çalışanların katkıları ve çıktıları arasındaki denge korunduğu sürece çalışanlar motive olurlar (Dessler, 1998). Modelde insan güdülenmesinin temelinde, insanların işte kendilerine eşit davranılması isteği yatar (Can, 1995).

Kuramda dört temel kavram vardır (Aşan, 2001):

1. Kişi: Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişi.
2. Diğer kişi: Ödül ve katkı anlamında karşılaştırma yapılan kişi.
3. Katkılar (Girdiler): Kişinin işte taşıdığı bireysel özellikler. Beceri, deneyim, zeka, eğitim, bilgi vb.
4. Ödüller (Çıktılar): Kişinin çalışması karşılığında işinden elde ettiği ücret, yan gelirler, statü, terfi gibi ödüller.

Çalışanlar, kendilerine verilen ödüllerle yani çıktılarla başkalarına verilenleri karşılaştırırlar ve kendilerine verilen çıktıları benzer başarıyı gösterenlere verilenlerle karşılaştırıp eşit olup olmadığını belirlemeye çalışırlar. Eğer bireyin kendi girdileri ile çıktıları arasındaki oran, benzer işlerde çalışanların girdi ve çıktıları arasındaki orana eşitse denklik durumu vardır. Oranların karşılaştırılmasında biri diğerinden büyük ya da küçükse eşitsizlik durumu mevcuttur.

Çalışanlar arasında girdi çıktı oranı denk ise, yani eşitlik durumu mevcut ise motivasyonları yüksek olacak ve sıkı çalışmaya devam edecekler ama bu eşitlik oluşmazsa motivasyonları düşecektir (Mendenhall, Punnett, Ricks, 1995). Adams, çalışanların bu hoşnutsuzluğu gidermek için birtakım yollara başvuracağını belirtmektedir (Bovee, 1991).

2.1.4.2.5.HUNTER'IN İÇSEL/DIŞSAL MOTİVASYON TEORİSİ

Madeleine Hunter ortaya koyduğu bu teoriyle diğer motivasyon teorilerini desteklemektedir. Hunter para ya da statü gibi kişisel motivasyon araçları belirlememekte onun yerine motive etmek için kullanabilecek yöntemler üzerinde durmaktadır. Teori iki çeşit motivasyondan söz etmektedir: İçsel ve dışsal. Eğer bir kişinin içsel motivasyonu piyano çalmaksa ve bu kişi piyanist olarak çalışıyorsa, onu motive etmek için çok büyük çabalar harcamaya gerek yoktur. Teoriye göre birini motive etmek gerektiğinde dışsal motivasyona başvurmak gereklidir. İçsel motivasyona dışarıdan müdahale etmek mümkün değildir (Önen ve Tüzün, 2005).

Hunter'a göre dışsal motivasyon dışarıdan etki edilebilecek beş unsurdan oluşmaktadır (Önen ve Tüzün, 2005):

1. İlgi Derecesi: İlgi derecesi kişiyi davranışlarından sorumlu tutma yoluyla motive eder.
2. Başarı: İkinci dışsal unsur başarıdır. Hunter'a göre kişi başarılı olduğu konularda çalışmak ister; başarılı olmadığı konularda çalışmaktan kaçınır.
3. Geri bildirim: İşini ne kadar iyi yaptığı konusunda bilgi vermek insanın motivasyonunu artırır ve öğrenmeye yardımcı olur.
4. İlgi: İlginç etkinlikler kişiyi çalışmaya motive ederken, sıkıcı etkinlikler motivasyonunu düşürür.
5. Söyleyiş Tarzı: Bir çalışana iş verirken söyleyiş tarzı motivasyonu dışarıdan etkileyen beşinci ve son unsurdur.

2.1.5.ÇALIŞANLARI MOTİVE EDEN FAKTÖRLER

İnsanlar bir örgüte katıldıkları zaman, beraberinde örgüte, işyerinde başarıyı etkileyen belirli gereksinimler getirirler. Bu gereksinimlerden bazıları fizyolojiktir; diğerleri ise psikolojik ve sosyal değerlerle ilgilidir (Maslow, 1971). İşte bu gereksinimler onları motive etmekte kullanılabilir.

Çalışanları kurum yararına hareket etmek için motive etmek ve onların uzun vadede işte tutmak zor bir iştir. Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek,

sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın yaratılması, yapılması gereken işlerin başında gelir. Her ne kadar insanları çalışmaya motive eden kurumlar değil kendileriyse de, en iyi uygulamaların olduğu kurumlar, yaratıcı çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir atmosfer yaratırlar. Bu pozitif atmosfer, yetenekleri geliştirme ve yenilerini edinme fırsatını ve güven duygusunu da içeren birçok yarar sağlar (Önen ve Tüzün, 2005).

Çalışanların motive edilmesi bir örgütün verimliliği için çok önemli ve gerekli bir çabadır. 20. yüzyılda örgütler çalışanlarından yüksek verim almak için onların motivasyonunun sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu konuyla ilgili birçok araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda genel olarak aşağıdaki özelliklerin çalışanlar için motivasyon kaynağı olduğu belirlenmiştir (Hopper, 1966).

- Ücret artırımı
- Gelecek güvencesi
- Yükselme olanağı
- İyi ve sağlıklı çalışma koşulları
- Kendilerini gösterme olanağı
- Üstlerle iyi ilişkiler kurmak
- Üstlerin kendilerine adil davranması
- Üstlerce beğenilmek
- Özel sorunlara ilgi ve yardım
- Örgütün üyesi olduğu duygusunu geliştirmek

Yukarıda çalışanları motive etmek için yardım alabileceğimiz bazı kaynakları genel olarak saydıktan sonra çalışanların motive edilmesini sağlayan daha birçok faktör olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibidir;

2.1.5.1.Çalışanların motivasyonunu arttıracak uygulamalar getirmek: Çalışanların motivasyonunu arttıracak bir dizi uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamaların gerçekleştirilmesiyle çalışanların motivasyon düzeylerinde bir artış olacağı beklenmektedir. Sıralamak gerekirse;

1)İş genişletme: İş genişletme, görevi karmaşık bir işin çok küçük, vasıf gerektirmeyen parçasını yapmak olan çalışanın, işletmenin değişik yerlerinde çalışması demektir (Önen ve Tüzün, 2005).

2)İş zenginleştirme: Çalışana yaptığı işlerin yanında iş bölümü, kalite kontrol gibi yöneticilerin yaptığı ve daha çok sorumluluk gerektiren basit yönetimsel işler verme çalışanın karar verme, kontrol etme gibi yetilerini kullanmasını sağlayarak iş tatmini, dolayısıyla motivasyonu arttırma hedeflenir (Ford, 1969).

3)İşin yeniden tasarımı: Bu yöntemde çalışanlar kendi işlerini düzenleme konusunda serbesttir. Üretimin bütününden çalışma grupları sorumludur.

4)Katılımcı Yönetim: Çalışanların kendisini geliştirme koşullarından bir tanesi de kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini açıklama ve önerilerde bulunma fırsatının verilmesidir. Yönetici, çalışanların kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan güvenini sergiler ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılar. Kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerinin dikkate alındığını gören bir çalışan gerçek bir doyum elde eder (Aydın, 1994).

5)Yaratıcılığın Kullanılması: Hızlı değişim insanların çözüm bulma yeteneklerinin de artması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.5.2.Motivasyonel bir çalışma ortamı yaratmak: Bir örgüt içerisinde insanları hangi ihtiyacın motive ettiğini ne kadar çabuk anlayabilirseniz, o kadar iyi bir motivatör olursunuz. Çünkü örgüt içerisinde ki çalışanların farklı farklı ihtiyaçları vardır. Bunları sıralamak gerekirse;

1)Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanın fizyolojik olarak birçok ihtiyacı vardır. Bunlardan kendi vücuduyla ilgili olanlar temel ihtiyaçlarıdır. Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması halinde insanın her konudaki düşünsel dengesi bozulur (Önen ve Tüzün, 2005).

2)Sahip Olma İhtiyacı: Çalışanlar çalıştıkları örgütün bir parçası olmak isterler.

3)Bireysel İhtiyaçlar: İnsan kendisi birey olarak tanınmak ve başarılı olmak ister.

4)Serbest Olma İhtiyacı: İnsanlar davranışlarında düşüncelerinde ve yaptıkları işte belli bir oranda özgür olmak isterler.

5)Güvende Olma İhtiyacı: Güvenli bir çalışma ortamı mutlaka çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

6)Kontrol Etme İhtiyacı: İnsanlar çevrelerini kontrol etme ihtiyacındadırlar.

7)Değişme İhtiyacı: Değişme insanın doğasında vardır.

8)Bir Potansiyele Sahip Olma İhtiyacı: İnsanlar belli potansiyellerle doğarlar ve yaşamları boyunca da bu potansiyellerini geliştirmeye çalışırlar.

Motivasyonun anahtarı bu ihtiyaçların hangisinin insan için önemli olduğunu bulmak ve onu tatmin etmeye çalışmaktır. Çünkü insanlar ihtiyaçları karşılandığı oranda tatmin olurlar.

2.1.5.3.Çalışanların Eğitilmesi: Çeşitli koşullarda insanı motive etmenin en kolay yolu eğitimdir. Eğitim yoluyla çalışanlar yeni bilgiler, davranışlar ve beceriler kazanırlar. İşlerin nasıl daha iyi, süratli ve kaliteli yapılacağını öğrendikleri için özgüvenleri artar. Kendinden emin, özgüveni yüksek çalışanların motivasyonları da yüksek olur.

2.1.5.4.Yönetimsel Çaba Göstermek: Yönetimdekilerin çalışanların motive olması için yapmaları gerekenler aşağıda sıralanmıştır (DeCenzo ve Robbins, 1999).

1)Kişisel Farklılıkları Kabullenin: Çalışanlar homojen bir yapıda değildirler; birçok yönden birbirlerinden farklılaşırlar. Her çalışanın kendine göre ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların öncelik sırası da kişiye göre değişir. Buna bağlı olarak bir

çalışanı etkili bir şekilde motive etmek için ihtiyaç önceliklerini bilmek gerekir. Bunu öğrenmenin en kolay yolu kendisine sormaktır.

2)Ulaşılabilir Hedefler Belirleyin: Çalışanlar genellikle ulaşılabilir ve rekabet yaratan hedefler belirlendiğinde çok yüksek motivasyonla çalışır ve performansları yükselir. Böyle hedefler çalışanların ihtiyaçları olan yönlendirme görevini üstlenirler. İşin ne kadar iyi yapıldığı konusunda verilecek geribildirimler de çalışanların çabasını pekiştirir.

3)Adil Bir Sistem Kullanın: Kazanılan ödüller harcanan çabayı karşılayacak ölçüde adil olmalıdır. Adil olma kişiden kişiye değişen bir kavram olsa da ödül sisteminin adil, tutarlı ve yansız olması konusunda çaba harcanmalıdır. Adil olmayan bir ödüllendirme sistemi performansı olumsuz yönde etkiler.

4)Yöneticileri Yanlarında Görmek Çalışanların Motivasyonunu Arttırır: Yönetim kademelerindekiler zaman zaman odalarından çıkarak çalışanlar arasında dolaşmalıdırlar.

5)Çalışanlar Öneri Getirmeleri Konusunda Teşvik Edilmelidir: Çalışanların gerek yaptıkları iş gerekse çevre ve kullandıkları aletleriyle ilgili farklı düşünceleri, önerileri olabilir.

2.1.6.ÇALIŞANLARIN MOTİVASYONUNU DÜŞÜREN FAKTÖRLER

İnsan işini ne kadar severse sevsin, işi kendisine ne kadar uygun olursa olsun, onu işinden soğutan diğer bir deyişle motivasyonunu düşürücü bir takım faktörler vardır. Bunları daha yakından incelemek yerinde olacaktır (Önen ve Tüzün, 2005).

2.1.6.1.Adaletsiz Uygulamalar: Bir iş yerinde gerek işlerin delege edilmesinde gerekse takdirle ilgili pozitif geribildirim verilmesinde adil olunması çok önemlidir. Bir çalışana adaletli davranılmaması, hem o kişinin motivasyonunu düşürür hem de diğer çalışanların bu adaletsizlik karşısında güvenlerinin azalmasına neden olur.

2.1.6.2.Yıkıcı İç Rekabet: Çalışanlar birbirlerini destekleyecek ya da birbirlerinin eksikliğini tamamlayacak şekilde çalışmaya yönlendirilmelidirler. İnsanların işletme içinde birbirleriyle olan rekabetleri hem kendilerine hem de işletmeye zarar verir. Bütün çalışanlar işletmenin koyduğu ortak bir hedef için çalışmaktadırlar. Onlardan çatışma yerine uzlaşma içinde çalışmaları beklenir.

2.1.6.3.Olumsuz Sert Eleştiri: İnsanlar yaptıkları işler için uyarılmalıdırlar. Ancak bu uyarının onur kırıcı olmaması gerekir. Eleştiri yapmanın kuralı, önce pozitif geribildirim vermek arkasından eleştiride bulunmaktır.

2.1.6.4.Aşırı Denetim: Hiç kimse sürekli denetim altında olmak istemez. Bu davranış çalışanları rahatsız eder.

2.1.6.5.İşi iyi denetlememek: İnsanlar her ne kadar sürekli denetlenmek istemeseler de, hiç denetlenmemek de onları rahatsız eder. Çünkü yaptıklarının görülmesini, fark edilmesini beklerler. Hiç denetlenmemek, kişide yapılan işin önemli olmadığı hissini uyandırır.

2.1.6.6.Açık Olmayan Beklentiler: İnsanların birbirleriyle açık iletişim kurmaları gerekir. Böylelikle kendilerinden ne beklendiğini daha iyi anlayabilirler. Aksi halde herkes kendi doğrusunu yapacak, bunların nasıl karşılandığını bilmeyecektir. En iyi performansını sergileyecek fakat kendisinden beklenilenin ne olduğunu bilemeyecektir.

2.1.7.EĞİTİMDE MOTİVASYON

Motivasyonu müdürlerin örgüt çalışanlarını bireysel amaçlar ve örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için kullandıkları bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Ülkelerin geleceği, eğitim kurumlarının, işlevlerini tam olarak yerine getirip getirmemesine bağlıdır. Bu çerçevede, eğitim örgütlerinde verimlilik makine ile değil insanla sağlanmaktadır. Verimliliğin sağlanabilmesi için, eğitim öğretimde stratejik konuma sahip olanların işlerinde mutlu ve doyuma ulaşmış olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Öğretmenlerin çoğunluğunun doygunluk verici bir zihinsel ortama ve örgütsel iklime önem verdikleri görülmektedir. Doygunluk verici zihinsel bir ortamın ön koşulu olarak yönetimin nesnelliği ve dürüstlüğü gösterilmektedir (Aydın, 1993). İş yerinin çalışma saatleri, verilen ücret çalışanlar üzerinde ki denetimin niteliği, kuruluşun personel politikası ve uygulamaları ile diğer şartlarda bireyin morali üzerinde etkili olmaktadır (Bingöl,1984). Bir eğitim kurumu olan okullarda müdürlerle öğretmenler arasındaki iletişimin, bireylerin moralini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Aydın, 1993).

Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini arttırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürlerine düşmektedir. Duyarlı ve etkili müdürler, kendi ihtiyaç ve gereksinimlerinden haberdar olan kişiler olarak, öğretmenlerin gereksinimlerini ve amaçlarını da dikkate almaktadırlar. Karşılıklı güven ve destek, sağlıklı bir iletişim, çatışmaları örgütsel bir olgu olarak kabul etme ve onlarla birlikte yaşanması gereğine inanma, bireysel farklılıklara saygılı olma bu müdürlerin önem verdikleri noktalar olarak görülmektedir. Böyle bir yaklaşımla öğretmenlerden üst düzeyde bir yararlanma beklenebilir (Aydın, 1993).

Ancak bürokratik okul müdürleri öğretmenlerden tamamıyla soyutlanmıştır. Bu müdürler fiziksel olarak öğretmenlere çok yakın fakat psikolojik olarak öğretmenlerden çok uzaktır (Çelik, 2000).

Diyebiliriz ki; okul müdürlerinin; yönetimi altındaki çalışanlarını çeşitli sebeplerden dolayı yeterince destekleyip cesaretlendiremedikleri ve işlerinde doyuma ulaşmalarını sağlayabilecek motivasyon faktörlerini kullanmadıkları ayrıca etkili liderlik özelliklerine sahip olmadıkları ifade edilebilir. Buna bağlı olarak eğitimin kalitesinin olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi amacıyla okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerini benimsemeleri; öğretmenin yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde daha verimli hale gelebilmesi amacıyla çalışanlarını motive etmeye özen göstermeleri gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

2.2.LİDERLİK

2.2.1.KAVRAMSAL OLARAK LİDERLİK

Liderlik insan toplumlarında büyük değer taşımaktadır. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı, konuya verilen önemin somut göstergeleridir. Liderlik konusuna verilen önemde, insanının önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve gereksiniminin büyük payı olabilir (Aydın, 2005). Liderlik, vizyona ulaşmada yol gösterici olma, his, hırs ve tutku sahibi olma, kendini tanıma, samimiyet ve olgunluk, meraklı ve cesaretli olma bileşkesidir (Bennis, 1999).

Liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 1989).

Liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanlara yön verme ve etkileme sürecidir (Akat ve Budak, 1999).

Liderlik, bireyler tarafından gerçekleştirilen ve diğer bireylerin ortaklaşa yaratılan vizyona dönük olarak bir araya gelmesini, istekli ve coşkulu olarak ortak amaçları benimsemesini ve bu amaçların gerçekleşebilmesi için güçlenerek bütün varlıkları ile katkıda bulunmasını sağlayan enerjik bir süreçtir (Merih, 2006).

Yapılan tanımlamalarda liderliğe farklı bakış açılarından bakılmıştır. Bu nedenle tam anlamıyla liderliği açıklayan bir tanım yapılamamıştır. Bu tanımların dışında verilebilecek daha birçok tanım mevcuttur. Bu tanımların birtakım farklılıkları olsa da temelde liderlik; bir etkileme süreci olarak ele alınmaktadır. Liderlik konusunda yapılan araştırmalar, incelemeler farklı liderlik ve lider tanımlarını beraberinde getirmiştir.

2.2.2.LİDER VE YÖNETİCİ FARKLILIĞI

Lider ve yönetici kavramları bir arada kullanılsa da, bu iki kavram arasında farklılıklar vardır. Liderlik ve yöneticilik, farklı ama birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri kapsamaktadır (Erçetin, 1998).

Yönetici, genelde çalışanların davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir. Lider ile yönetici arasında ki farklılıklar şunlardır (Gardner, 2000):

1. Lider uzun vadeli ve ufkun ötesini düşünür; yönetici ise kısa vadeli ve günlük olayları düşünür.

2. Lider, küresel eğilimleri ve dışsal koşulları düşünür; yönetici ise örgüt çerçevesinde düşünür.

3. Lider ve yöneticinin etkileme biçimi ve etki alanı birbirinden farklıdır. Thomas Jefferson, Avrupa'nın dışında bütün bir toplumu etkilemiştir. Gandhi, dünyadaki bütün insanları etkilemiştir. Yöneticinin alanı, örgütün bürokratik sınırları içinde kalmaktadır.

4. Liderin vizyon, değerler ve motivasyona önem verdiği ve akılcı olmaya çalıştığı vurgulanmaktadır. Yönetici ise planlamaya ve denetime önem vermektedir.

5. Yönetici örgütsel yapı ve süreç içindeki gündelik işlerle uğraşmakta; lider ise örgütsel yapı ve süreci değiştirmeye çalışmaktadır.

2.2.3.LİDER YÖNETİCİLİK

Yönetici; bir örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli olan unsurlardan en önemlisi yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olmasıdır. Bu

özelliğiyle yönetici, diğerlerini ardından sürükleyebilecek, amaçlar doğrultusunda isteyerek çalışmalarını ve verimli olabilmelerini sağlayabilecektir. Genellikle her yöneticinin liderlik özelliğine sahip olması gibi bir beklenti vardır (Ilgar, 2005).

Bir yöneticinin lider olarak da kabullenebilmesi için çalışanları etkileme onları yönlendirebilme özelliğini de taşıması gerekmektedir. Bu etkilemenin nedeni ise örgütü amaçlarına ulaştırabilmektir. Bununla birlikte etkilemenin yanı sıra liderlik belli başlı bilgi ve becerileri de gerektirmektedir.

2.2.4.EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır, farklılık gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Bir tanım yapmak gerekirse, eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için kurulan eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993; akt. Erdoğan, 2000)

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde yaklaşır. Yani eğitim yönetimi sistem ile ilgiliyken okul yönetimi okul düzeyinde etkililikle ilgilidir (Erdoğan, 2000)

Sonuç olarak, eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi bazı hedef ve amaçlara sahiptir. Fakat bu amaç ve hedefler diğerlerinden farklı olarak soyut hedef ve amaçlardır. Okul yönetiminde liderlik de okul yöneticisinin bu amaç ve hedeflere ulaşmada çalışanları etkilemede kullanılabileceği güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1994; akt. Şişman, 2002).

Liderlik bir etkileme yeteneğidir. Etkileme yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemlidir. Özellikle okul yöneticiliği yetkilerden çok etkilerin ağır bastığı bir alandır (Ilgar, 2005). Sonuç olarak diyebiliriz ki zaten kanunlarda okul müdürünün görevleri ve yetkileri belirtilmiştir. Kanunlarla verilen

yetki ve sorumlulukların gerçekleşme olasılığı ise yöneticinin liderlik vasıflarıyla paraleldir. Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli eder. Formal yetki yöneticiye ancak statü liderliği sağlayabilir. İnformal yetki ise grupça verilir ki bu aslında yöneticiye bir tür liderlik görevi ve ünvanı verilmesidir (Ilgar, 2005).

Okul yöneticisi liderlik vasıflarıyla içinde bulunduğu bürokratik ortamdan etkilenmektedir. Yani diğer örgütlerde ki liderlerden farklılıklar göstermektedir. Bunları açıklamak gerekirse; ilk olarak okul yöneticisi, liderden önce amirdir veya baştır. Amirlik imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim teşebbüsünün temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bu idealler, okul yöneticisinin liderlik görevlerini bir bakıma tayin ederler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin ihtiyaçlarını dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, amirliğin ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul yöneticisi, amirinden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 1971).

2.2.5.LİDER YÖNETİCİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN BİLGİ VE BECERİ ÇEŞİTLERİ

Yöneticiyi, lider yönetici yapan bazı bilgi ve beceriler vardır. Bunlar aşağıda sıralandığı gibidir (Ilgar, 2005);

1. **Teknik Bilgi-Beceri:** Okulun, eğitim kurumunun yönetimiyle ilgili bilgileri kapsar. Bu bilgiler, kendi görevleriyle ve eğitim kurumundaki diğer personelin yaptığı işlerle ilgilidir. Yani yönetici hem yönetim hem de eğitim alanında bilgi ile donatılmış olmalıdır.

2. **Beşeri Bilgi ve Beceri:** Lider yönetici amacına ulaşmada ast-üst ve aynı düzeydekilerle ve okul örgütünü etkileyen yakın ve genel çevredeki diğer

kişilerle iletişim kurmada, motive etmede, yetiştirmede, geliştirmede, etkilemede beşeri bilgi ve yeteneğe sahip olmalıdır.

3. **Analitik Bilgi ve Beceri:** Analitik bilgi ve beceri okulu bir bütün olarak görmek, yapılan planların, alınan kararların eğitim örgütünün bir bölümü için değil, bütünü için yararlı olduğunu anlamasını sağlayan bilgi ve beceri çeşididir.

2.2.6.LİDERLİK YAKLAŞIMLARI VE KURAMLARI

2.2.6.1.ÖZELLİK YAKLAŞIMLARI

Özellik yaklaşımı liderlik yaklaşımları arasında en eski yaklaşımdır. Bireyin lider olarak sahip olması gereken nitelikler üzerinde durulmuştur.

Özellik yaklaşımında, başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmalarda liderin belirgin özellikleri ortaya konmuştur (Özden, 2005).

1904- 1947 yılları arasında Stogdill tarafından yapılan araştırmalarda da liderlik özellikleri değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır. Lider konumunda bulunmuş olan kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir (Erçetin, 1998).

Tablo 2.1.Stogdill'in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zeka	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş Kilo Boy Görünüm Irk	Eğitim Devingenlik Sosyal Statü	Yargılama Kararlılık Etkili Konuşma	Bağımsızlık Kendine Güven Zorbalık Saldırganlık	Başarı Gereksinimi Başlatıcılık Sorumluluk gereksinimi İnsanlara İlgi Sonuçlara ilgi Güvenlik gereksinimi	Denetleme yeteneği İşbirliği eğilimi Dürüstlük Güç gereksinimi

Kaynak:Erçetin,Ş.Şule(1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık

Stogdill tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen veriler daha sonra Yukl tarafından yeniden değerlendirilmiş ve başarılı liderlerin özellik ve yetenekleri tespit edilmiştir (Çelik, 2000).

Tablo2.2.Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütleme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

Kaynak: Çelik, Vehbi(2000).Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Son yıllarda ise bazı araştırmacılar, belirtilen değişkenleri de dikkate alarak özellikle cinsiyet faktörünü de içerecek şekilde özellikler yaklaşımı üzerine tekrar araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Erçetin, 1998).

Özellik yaklaşımını kısaca değerlendirmemiz gerekirse; bu yaklaşımda, liderlik sosyal ve örgütsel alandan soyut bir biçimde düşünülmüştür. Oysaki belli liderlik özelliklerine sahip bir yönetici her koşulda ve yerde etkili olamayacaktır.

2.2.6.2.DAVRANIŞSAL KURAMLAR

Davranışsal yaklaşımın amacı, sergilenen davranışların etkin liderlikle ilişkisini ve etkin bir lider olunabilmesi için sergilenmesi gereken davranışları belirlemektir (Keçecioğlu, 1998).

Davranışsal yaklaşımda lider davranışlarının iki boyutu incelenmiştir. Bu davranış boyutları, görev yönelimi ve ilişki yönelimidir (Çelik, 2000). Davranışsal yaklaşımın bu iki boyutu üzerinde yapılmış üç önemli çalışma vardır. Bunlar, Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları ve Yönetim Gözeneği Kuramıdır (Özden, 2005).

2.2.6.2.1.Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Üniversitesi çalışmalarında liderlik davranışının temel boyutlarının neler olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalar sonunda liderlik davranışsal

açıdan yapıyı harekete geçirme ve anlayış gösterme olmak üzere iki boyutta tanımlanmıştır.

Yapıyı Harekete Geçirme: Liderin kendi görevi ya da grubun görevleri ile ilgili olarak işi ve amaçları tanımlamaya, şekillendirmeye ve harekete geçirmeye yönelmiş faaliyetleri kapsar (Dereli, 1981). İş görenlere görevlerin verilmesi, hedef belirleme, planlama, işlerin yapılma biçimlerini belirleme, işin yapılması için çalışanları zorlama, yapıyı harekete geçirme davranışlarıdır (Arıkan, 2001).

Anlayış Gösterme: Anlayış gösterme ise insanlar arası ilişkilerde karşılıklı güven ve dayanışmayı geliştirmeye yönelmiş yönetim faaliyetlerini kapsar (Dereli, 1981). Anlayış gösterme davranışı sergileyen lider arkadaşça davranmakta, iletişime açık, takım çalışmasını destekleyen ve astların durumuna özen gösteren, onları öven, kararlara astların katılımını sağlayan bir davranış tarzını benimsemektedir.

Ohio State Üniversitesinin modelinde, lider davranışlarını etkileyen anlayış gösterme ve yapıyı harekete geçirme boyutları birbirinden ayrı ve bağımsızdır. Bir liderin anlayış gösterme davranışı yüksekken aynı zamanda yapıyı harekete geçirme düzeyi de yüksek olabilmektedir. Aynı şekilde her ikisi düşük olabildiği gibi her iki boyut da diğerinden bağımsız olarak düşük ya da yüksek olabilir. Buda demek oluyor ki anlayış gösterme ya da yapıyı harekete geçirme davranışının farklı bileşimleri dört ayrı liderlik tarzını ortaya koyabilmektedir. Can'a (1995,181) göre " Ohio State Üniversitesi liderlik modeli bütün durumlar için etkili olabilecek bir bileşim sunmamaktadır. Liderin etkiliğini bir takım durumsal değişkenler belirlemektedir. Bu değişkenler, izleyenlerin beklentileri, teknolojinin getirdiği yapısallığın derecesi, zaman ve çizelgelerin baskıları vb…"

Bununla birlikte, Ohio State araştırmalarının sonuçları şöyle özetlenebilir (Arıkan, 2001):

- Liderin anlayış gösterme davranışı arttıkça iş tatmini artmakta, personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.

- Liderin yapıyı harekete geçirme davranışı arttıkça grup üyelerinin performansı artmaktadır.

Ohio State araştırmalarına göre; her iki liderlik boyutunda yüksek derece sergileyen liderler, genelde çalışanları daha yüksek performans için motive ederler (Bovee, 1991).

2.2.6.2.2.Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi çalışmaları da lider davranışını iki temel boyutta incelemiştir.

İşe Yönelik Liderlik Davranışı: Bu davranış tarzını sergileyen liderler; işin teknik yönlerine önem verir, çalışanların önceden belirlenmiş yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını ve performanslarını yakından denetler, mevkilerine dayalı bir otorite ve buna bağlı ceza ve ödül güçlerine dayanırlar. Araştırmalarda, işe yönelik liderlik davranışının iş tatminini ve bağlılığı azaltma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hampton, 1982).

Kişiye Yönelik Liderlik Davranışı: Kişiye yönelik liderlik tarzını benimseyen liderler ise kişiler arası ilişkilere, takım çalışmasına, çalışanların katılımına önem vermektedir (Koçel, 1989).

Michigan çalışmaları sonucunda kişiye yönelik liderler altında çalışan çalışanların tatmininin daha fazla olduğu ve bu organizasyonların daha yüksek performans gösterdiği, grup bağlılığının yüksek olduğu görülmüştür (Hampton, 1982).

Michigan çalışmalarında, Ohio State yaklaşımının aksine liderlik boyutlarından ancak biri seçilmelidir. Bununla birlikte Ohio State yaklaşımında herhangi bir liderlik tarzı etkili liderlik olarak gösterilmemesine karşın, Michigan çalışmalarında Likert etkili liderlik tarzının ne olduğunu belirtmiştir.

Likert, Michigan araştırmalarının devamı olarak liderlik davranışlarını dört başlık altında toplamıştır (Can vd, 1995).

Sistem1.Sömürücü Otoriter Liderlik: Bu tarzdaki liderlerin astlarına güvenleri yoktur ve tüm kararları kendileri alırlar. Ceza ve korkutma ile motivasyon sağlamaya çalışırlar. Kimin hangi işi, ne zaman ve ne şekilde yapacağını tamamen kendileri belirlerler.

Sistem2.Yardımsever-Otoriter Liderlik: Astlarına az da olsa güven duymakta, çalışanları motive etmede cezalandırma ve korkutmanın yanında, ödüllendirme yolunu da kullanmaktadırlar. Astların kararlara katılmasına azda olsa olanak tanımakta ve yakın denetim uygulamaktadırlar. Kararları yine lider verir, ama çalışanlar işlerini yaparken belli derecede esnekliğe sahiptirler.

Sistem3.Danışmalı Liderlik: Astlara büyük ölçüde güvenilmekte, kararlara katılma olanağı tanınmakta, kararlar alınırken astlara danışılmakta ve fikirleri dikkate alınmaktadır. İşlerin nasıl başarılacağı konusunda astlar oldukça özgürlüğe sahiptir. Bu tarzda, çalışanları ceza ve korkutma yerine, ödüllendirme ile motive etme tercih edilmektedir.

Sistem4.Katılımcı Liderlik: Liderin astlarına güveni tamdır. Bu tarzda astlar, amaç belirlenmesi ve iş ile ilgili kararların alınmasına tam olarak katılırlar. Grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme geçerlidir.

Sistem 1 işe yönelik liderlik davranışını benimserken, sistem 4 ise kişiye yönelik liderlik davranışını benimsemektedir. Likert, örgütleri Sistem 1'den Sistem 4'e doğru değiştirmek gerektiğini savunmaktadır. Sistem 4'ü seçen yöneticilerin lider olarak daha başarılı olacakları savunulmaktadır (Koontz ve Weihrich, 1988). Yani Likert örgütlerde; insana önem veren, grup çalışmalarını destekleyen, katılımcı, kişiye yönelik liderliğin işe yönelik liderlikten daha etkili olacağını savunur.

2.2.6.2.3.Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmış ve bunlar beş temel alt biçim olarak değerlendirilmiştir (Çelik, 2000).

1.Zayıf Liderlik: 1.1'lik liderlik biçimidir. Hem üretime hem de çalışana düşük düzeyde önem verilmektedir.

2.Otorite ve itaat: 9.1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde örgütsel amaçlara önem verirken, çalışana en düşük düzeyde önem vermektedir.

3.Şehir kulübü liderliği: 1.9'luk liderlik biçimidir. Lider, çalışana üst düzeyde önem verirken, üretime, en alt düzeyde önem vermektedir.

4.Denge Sağlayıcı Liderlik: 5.5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de çalışana orta düzeyde önem verilmektedir.

5.Takım Liderliği: 9.9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, üretime ve çalışana en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. En etkili liderlik biçimi olarak kabul edilmektedir.

2.2.6.3.DURUMSALLIK KURAMI

Liderlik konusunu araştıran uzmanlar, etkili liderliği belirlemede liderlik özelliklerinin ve lider davranışlarının yetersiz kaldığını görmüşlerdir. Durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili ve tek bir liderlik davranışı yoktur (Aydın, 1994).

Durumsallık kuramı içerisinde yapılan birçok farklı çalışma vardır. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.6.3.1.Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Teori liderlerin etkinliğinin koşullara bağlı olduğunu, bir liderin bir koşul ya da örgütte etkin olurken diğer koşul veya örgütte bu etkinliğini gösteremeyebileceğini içermektedir (Keçecioğlu, 1998). Fiedler, lider davranışını davranışın gerçekleştiği ortamın benzersiz özellikleriyle birlikte ele almaktadır. Benzersiz her durum ve ortamda farklı bir davranışın etkili olabileceğine inanmaktadır. Ona göre davranış, kişilik ile durum arasındaki etkileşim sonucudur (Aydın, 2005).

Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermeleri olgusundan hareket eden Fiedler, lidere uygunluk açısından durumları sınıflandırmışlardır. Buna göre, bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması, üç anahtar etkenle ilişkili görülmektedir. Bu etkenler (Aydın, 2005).

- Liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği
- Görevin iyi yapılandırılma derecesi
- Liderin konumsal gücü

Liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği: Liderle astları arasında iyi ilişki, saygınlık ve güven ortamı varsa, liderlerin güç ve etkileme imkanı daha fazladır (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Görevin iyi yapılandırılma derecesi: Amaçların ve amaca ulaşma yollarının açık olarak belirtilmesi lideri daha güçlü kılar (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Liderin konumsal gücü: Liderler, astlarını cezalandırıp, ödüllendirebiliyorlarsa daha güçlüler demektir (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Bu yaklaşımda iki liderlik tarzı ortaya çıkmıştır. Bunlar, işe ve kişiye yönelmiş liderliktir (Koontz ve Weihrich, 1988). İşe yönelmiş lider için en önemli konu hedeflerin elde edilmesi iken, kişiye yönelik lider sadece performansla

ilgilenmeyip, insan unsuruna da önem vermektedir. En olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik liderlik tarzı uygun iken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumlarda kişiye yönelik liderlik davranışı etkin olacaktır (Koçel, 1989).

Bu genelleme şu mantığa dayanmaktadır. Lider grupla iyi ilişkiler içinde bulunduğu, kapsamlı bir yasal güce sahip bir konumda olduğu ve görevin net bir biçimde yapılandırıldığı zaman, liderin katılımcı bir liderlik biçimi kullanması konumunu sarsma ve gücünü zayıflatma riskine girmesine yol açar. Söz konusu durumda, lider, grubun güvenine ve desteğine sahiptir. Gerekli olanı yapmak için yeterli konumsal yasal güce de sahiptir. Öte yandan, görev de açıkça belirlenmiştir, yapılandırılmıştır. Böyle bir durumda, çalışanlar görevin başarılmasını beklerler. Lider, insan ilişkilerine ayrıca bir ağırlık vermeden, göreve dönük bir davranış göstermek durumundadır (Aydın, 2005).

Diğer yandan, durumun lider için çok elverişsiz olmasına karşın yine de görev yönelimli bir yaklaşım gerekmektedir. Konumsal (yasal) gücü yetersiz, gruptan çok az bir destek, iyice yapılandırılmamış bir görev söz konusu olduğunda sadece yönlendirici, görev yönelimli bir davranışın grubu harekete geçirebileceği ileri sürülmektedir. Sonucun başarılı olması, daha iyi ilişkiler için daha sağlam bir temel olarak düşünülmektedir (Aydın, 2005).

Ayrıca, durumun orta düzeyde uygun olduğu koşullarda, özellikle iyi insan ilişkilerinin liderin etkinliğini güçlendirebileceği durum ve zamanda, ilişki yönelimli liderlik biçimi etkili olmaktadır.

Tablo2.3.Fiedler'in Liderlikte Koşulsallık Teorisi

Lider-izleyen ilişkisi	İyi				Zayıf			
Lider görev yapılandırması	Yapılandırılmış (Yüksek)		Yapılandırılmamış (Düşük)		Yapılandırılmış (Yüksek)		Yapılandırılmamış (Düşük)	
Lider konumsal gücü	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
Koşulların uygunluğu	1	2	3	4	5	6	7	8
	Çok uygun			Ilımlı derecede uygun			Uygun değil	
Tavsiye edilen lider davranışı	Göreve Yönlendirilmiş Davranış			İnsana Yönlendirilmiş Davranış			Göreve Yönlendirilmiş Davranış	

Kaynak: Keçecioğlu, Tamer(1998).Liderler ve Liderlik.İstanbul: Kalder Yayınları.

Buna göre, liderlik performansı liderlik özelliklerine bağlı ya da dayalı olduğu kadar, örgüte de dayalıdır. Olağanüstü durumlar dışında, etkili ya da etkisiz liderden söz etmek bir anlam taşımamaktadır. Sadece, belli bir durumda başarılı ya da etkili, diğer bir durumda etkisiz liderden söz edilebilir (Fiedler, Chemers, 1974).

2.2.6.3.2.Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi

Paul Hersey ve Kenet H. Blanchard tarafından geliştirilen bu durumsal teori, liderlik davranışını incelerken ilişki ve görev boyutlarını kullanmaktadır. Bu kuram, liderin görev davranışı (emir verme, işlerin yapılmasına ağırlık koyma), ilişki davranışı (insanları anlama, duygusal destek verme ve güven duyma) ve çalışanların olgunluk dereceleri arasındaki eğrisel bir ilişkiye dayanır (Hitt, 1986).

Kuram, özellikle, liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Kuramda önemli bir nokta, liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumda, grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak düşünülmesidir. Burada olgunluk, grubun ya da bireylerin tüm özelliklerini değil sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, yeterliği ifade etmektedir (Aydın, 2005).

Hersey ve Blanchard'ın kuramında yer alan olgunluk kavramı birbiriyle ilişkili iki etkenden oluşmaktadır. Bunlardan birisi, yüksek fakat gerçekçi amaçlar

saptama becerisi ve istekliliğidir (yetenek etkeni). İkinci nokta ise, başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin, amaçlarını gerçekleştirmek için sorumluluk alma beceri ve istekliliğidir (isteklilik etkeni) (Hersey ve Blanchard, 1977).

Durumsal liderlik kuramı esas olarak iki noktayı vurgulamaktadır. Bu noktalar, (1) örgüt üyelerinin yetkinlik düzeylerinin zamanla geliştirilebilir, (2) örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyleri geliştikçe ya da yükseldikçe, etkili liderlik biçimi, görev yönelimli davranıştan ilişki-yönelimli davranışa doğru bir değişme gösterir, biçiminde ifade edilebilir (Aydın, 2005).

Bireylerin ya da çalışanların yetkinlik düzeyleri düşük olduğunda, etkili liderlik biçimi, görevi vurgulayıcı, ilişkilere daha az önem ve ağırlık verici bir nitelik kazanmaktadır. Yetkinlik en düşük düzeyde olduğunda, çalışanlar amaçları belirlemede ya da kendi işleriyle ilgili sorumlulukları üstlenmede yeterli kapasite göstermezler. Bu durumda lider, amaçları belirlemek ve çalışmayı yakından izlemek, denetlemek durumundadır (Aydın, 2005).

Çalışanların yetkinlik düzeyi yükseldikçe lider davranışında, görev yönelimli davranış biçiminden ilişki yönelimli davranış biçimine doğru bir geçiş görülür. Çalışanlar, amaçların belirlenmesi ve sorumluluğun üstlenilmesi için gerekli yeterlik ya da olgunluk düzeyine eriştikçe, etkili liderlik biçimi ilişki yönelimli bir nitelik kazanacaktır.

Bu kurama göre ortaya çıkabilecek liderlik tarzları ise şunlardır:

1. Emir verici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme ve yeterlik düzeyleri düşük olduğu durumlarda etkili olan, yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.

2. Eğitici liderlik tarzı: Çalışanların yüksek güdülenme düzeyi fakat düşük bir yeterlik sergiledikleri durumlarda etkili olan yüksek-görev ve yüksek-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.

3. Destekleyici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman etkili olan düşük-görev yüksek-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.

4.Yetki devredici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme ve yeterlik düzeyleri yüksek olduğu zaman düşük- görev düşük-ilişki yönelimli davranış tarzıdır (Lunenburg ve Ornstein, 1991).

2.2.6.3.3.Yol- Amaç Kuramı

Martin G. Evans ve Robert J. House tarafından geliştirilen bu teorinin kökleri, motivasyon teorilerinden Beklenti teorisine dayanmaktadır. Yol-Amaç kuramı liderin temel fonksiyonunun, astlara hedef belirleyip, açıklamak ve bu hedeflere ulaşabilmek için en uygun yolu bulmalarına yardım edip, engelleri temizlemek olduğunu belirtmektedir(Koontz ve Weihrich, 1988).

Yol- Amaç kuramına göre; çalışanların davranışlarını etkileyebilmek için liderin, ödüllendirme gücü ile önemli ödüller hazır bulundurması ve bu ödülleri elde edebilmek için neler yapılması gerektiğini açıklaması gerekmektedir (Koçel, 1989).

Motivasyonda etkili bir liderlik tarzı için görevin özellikleri ve astların özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Hampton, 1982). Yapılan çalışma sonucunda dört temel liderlik tarzı ortaya çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla otoriter (emredici), destekleyici, katılımcı ve başarıya yönelik liderlik tarzlarıdır.

1. Otoriter Liderlik: Bu tarzda lider, astlarına hangi işi ne şekilde yapacaklarını anlatır. İşle ilgili bir takım ilkeler koyar, standartlar saptar ve astların düzenlemelere uymalarını bekler (Koontz ve Wehrich, 1988).

2.Destekleyici Liderlik: Astlarına yakınlık gösterir, onların ihtiyaç, refah ve mutluluğu ile ilgilenir, istenilen bir organizasyon ortamı yaratır.

3.Katılımcı Liderlik: Liderin karar hakkında çalışanların görüşünü almasıdır. Lider davranışları, opsiyonlar ve öneriler aramak, karar vermeye katılımı cesaretlendirmeyi içerir (Daft, 1991).

4.Başarı Yönelimli Liderlik: Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, edim geliştirme, çalışanlara güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlamaktır (Çelik, 2000).

Denilebilir ki; Yol- Amaç kuramı tek ve en iyi liderlik tarzından bahsetmiyor. Astların ve işin özelliğine göre ve hatta çevre şartlarına göre farklı liderlik tarzlarını bir arada kullanabilmelidir demektedir.

2.2.6.3.4.Vroom ve Yetton ve Jago'un Normatif Durumsallık Kuramı

Bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme sürecine katılmadır (Aydın, 2005). Karar verme durumları için hangi düzeyde katılımı gerektiren bir liderlik tarzının daha etkin olacağını tespit etmeye çalışmaktadır.

Liderin durumu analiz edip, katılımın uygun olup olmadığına karar verebilmeleri için geliştirdikleri model üç unsur içermektedir (Arıkan, 2001).

- Karar tarzları seti
- Sorular seti
- Durumun ne ölçüde katılım gerektirip gerektirmeyeceğinde kullanılan karar ağacıdır.

Vroom ve Yetton, liderlik tarzını otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş kademede incelemiştir. Bu liderlik tarzları aşağıdaki tabloda açıklanmaktadır.

Tablo 2.4.Vroom ve Yetton'un Liderlik Tarzları

Liderlik Tarzları	Liderin astlarını karar sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük(Otokratik)
Lider, varolan verileri kullanarak karar verir	1
Lider, astların görüşünü alır ve kararı tek başına verir.	2
Lider, sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür ve fikirlerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider, grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek(Demokratik)

Kaynak: Çelik, Vehbi(2000). Eğitimsel Liderlik.Ankara:Pegem A Yayıncılık

2.2.6.4.MODERN LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Şimdiye kadar liderlik üzerine birçok çalışmalar yapılmış fakat tam bir fikir birliğine varılamamıştır. Son yıllarda da araştırmacılar farklı liderlik tarzlarını incelemeye yönelmişlerdir. Bu liderlik tarzları aşağıda sırasıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2.6.4.1. DURUMSAL LİDERLİK

Geleneksel liderlik olarak da bilinen durumsal liderlik, beklenti teorisi, yol-amaç teorisi, eşitlik teorisi, güçlendirme teorisi ve ödül araştırma teorisi gibi teorilerin etkisi altındadır (Pearce; Sims; Cox; Ball, 2002). Bu liderlik yaklaşımında, örgüt içi ve dışındaki değişime adaptasyon yerine durağanlığı sağlamak ve hali hazırdaki prosedürleri işletmek amaçlanmaktadır (Bass, 1995). Durumsal liderlik, lider çalışan ilişkisinde görüşme, değiş tokuş ve sözleşmeye dayalı boyutları kendine temel almaktadır (Bass,1985; Burns, 1978). Bundan dolayıdır ki durumsal liderlik genellikle çalışanların sadece düşük düzeydeki ihtiyaçlarını tatmin etmektedir (Sergiovanni, 1990). Ödül ve ceza gibi uyarıcılara sözleşmeli liderlikleri açısından başvurmak zorunda kalmaktadırlar (Bass, 1985). Bass ve Avolio bu durumları üç liderlik tarzı ile açıklıyorlar. Bunlar sırasıyla;

1) Şartlı ödül liderlik (Contingent reward leaders) : Bu liderler çalışanlara beklentilerini anlatır ve bekledikleri performansı çalışanların karşılaması halinde onlara bir bedel ödeyeceklerini bildirirler (Bass ve Avolio, 1994).

2) Aktif liderlik (Management-by-exception-active leadership) : Standartları yakalamak amacıyla çalışanların hatalarına ve yanlışlıklarında onlara anında müdahale eden ve ilgilenen liderlerdir (Bass ve Avolio, 1994).

3) Pasif liderlik (Management-by- exception passive leadership) : Bu tür liderler ise problem çok ciddi boyutlara gelmedikçe çalışanlara müdahale etme yolunu seçmezler (Bass ve Avolio, 1994).

Diyebiliriz ki durumsal liderlik bir bakıma yönetmek idare etmektir (Zaleznik, 1977). İdare bir görevin en iyi şekilde yerine getirilmesini belirler ve yapılan işlemleri en iyi şekilde niteliksel olarak ölçer ve kontrol eder (Fairholm, 1994). Örgütlerde yönetim ve liderlik farklı görülür. Bennis'e (1984,98) göre de " yönetim işlerin doğru yapılmasıdır ve liderlik de doğru işler yapmaktır". Bu nedenle durumsal liderliğin tam bir liderlik olarak görülmediği sonucunu bütün bunlardan çıkarabiliriz. Buna karşın birçok araştırmacı hem liderliğin hem de yönetimin gerekli olduğunu söylemektedirler (Fairholm, 1994). Liderlik diyebiliriz ki bu ikisinin karşımıdır.

Durumsal liderliğe baktığımızda varolan yapıyı korumaya ve güçlendirmeye yönelik bir strateji izlediğini söylemeliyiz (Lussier ve Achua, 2004).

Bununla birlikte eklemeliyiz ki durumsal liderlik motivasyon yaklaşımına da ışık tutmaktadır. Şöyle ki durumsal lider, periyodik olarak belirlenen hedeflere ve performansa ulaştıkça, astlarının kazancına ve ihtiyaçlarına yönelik olarak faaliyete geçer. Aylık performansını geliştiren ve hedefleri yakalayan personele ikramiye dağıtılması buna örnek olarak verilebilir (Lussier ve Achua, 2004). Burns (1978), durumsal liderliği, astların motivasyonunu sağlarken onların ilgi alanlarını ele alarak gösterdikleri çaba ve performansa göre ödüllendirme şekli olarak tanımlamaktadır. Bu ödüller maaş, statü ve benzer ödüller olabilir (Hunt, 1991).

2.2.6.4.2.DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK

İlk defa Downton (1973) tarafından ortaya konulan dönüşümsel liderlik daha sonraları Burns (1978) ve Bass (1985) tarafından tartışmaya açılmıştır.

Burns'e (1978) göre dönüşümsel lider potansiyel çalışanlarda var olan ihtiyacın ve isteğin farkındadır ve bunları kullanır. Fakat bunun ötesinde, çalışanlardaki potansiyel ve güdüleyicileri arar, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için uğraşır ve çalışanların hepsiyle ilgilenir.

Dönüşümsel liderlik, bireyleri değiştiren ve dönüştüren bir süreçtir. Dönüşümsel liderlik yeteneklerinin kullanılmasıyla astlar, lidere karşı güven, saygı ve sadakat duygusu beslemeye başlar (Yukl, 2002).

Bass (1985), dönüşümsel liderliğin astların motivasyonunu ve performansını arttırmada etkili olduğunu belirtmekte ve astların beklenenden daha fazlasını ortaya koymaları için motive etmede üç faktörün önemli olduğunu açıklamaktadır (Northouse, 2001).

- Özel ve ideal hedeflerin önemi konusunda astları haberdar etmek
- Astların özel ilgilerini, takım veya örgüte yöneltmelerini sağlamak
- Astların yüksek düzey ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçirmek

Dönüşümsel liderler hem üyesi oldukları örgüt hem de çalışanlar için önemli değişimler yaratan insanlardır. Onlar değişime, stratejiye, vizyon, paylaşılmış değer ve düşüncelere ve iletişime liderlik ederler (Griffin, 2003; akt. Hay, 2006).Bununla birlikte cesaretli olma, insanlara inanma, değerlere dayanma, ömür boyu öğrenme, karmaşıklıklarla mücadele etme, vizyoner olmak da dönüşümsel liderliğin özellikleri olarak sıralanabilir.

Eğitimde dönüşümsel liderlik, eğitim sistemi okul süreç ve yapıda köklü bir değişim gerçekleştirmeyi yansıtır (Çelik,2000). Dönüşümsel lider, öğretmenleri entellektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşılayan

liderlerdir. Eğitim sistemimizin sürekli değişen çevreye ayak uydurması için eğitim çalışanını güçlü bir şekilde yönlendirecek olan dönüşümsel liderlere gereksinim vardır (Celep, 2004)

2.2.6.4.2.1.DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK ALT BOYUTLARI

Bunlar sırasıyla idealleştirilmiş etki (idealized influence), telkinle güdüleme (inspirational motivation), entelektüel uyarım (intellectual stimulation) ve son olarak da bireyselleştirilmiş ilgi (individualized consideration) dir.

İdealleştirilmiş Etki (İdealized İnfluence) : Lider ideale örnek olmaya çalışır. Çalışanların hayranlığını, saygısını ve güvenini uyandıran davranışlar sergiler (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003). Liderler takdir edilen, saygı duyulan ve güvenilen kişilerdir (Bass; Avolio; Jung; Berson, 2003). Lidere olan güven örgüt içindeki değişimlerin kabulünü ve adaptasyonunu sağlamaktadır. Liderlerinden emin olan çalışanlar ondan gelen değişimle ilgili tekliflere direnmemektedirler. Bununla birlikte açık olan bir şey de vardır ki o da dönüşümsel liderlik karizma ile de ilintilidir (Gellis, 2001). Karizmatik liderlik dönüşümsel liderliğin özelliklerinden biridir (Gellis, 2001). Bass dönüşümsel liderliğin bir unsuru olarak karizmatik liderin çalışanlarla olan ilişkisini karakterize eden derin duygusal bağlılığın, dönüşümsel liderlik meydana geldiği zaman yaratılabildiğini, fakat tamamen dönüşümsel olmayan karizmatiklerin etkilerinin ayırt edilebildiğini söyler (Gellis, 2001). İdealleştirilmiş etki karizmadan farklı olarak liderin çalışanları ile etkileşiminde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir.

Telkinle güdüleme (inspirational motivation) : Çalışanların işlerine anlam ve önemlilik kazandırmaları, coşku ve iyimserlikle örgütte bir takım ruhu oluşturmalarıdır (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003). Telkinle güdülenme idealleştirilmiş etki ile ilgilidir fakat karizma bireyleri motive etmek için kullanılır. Telkinle güdelemeyi kullanan liderler örgütün tümünü motive etmeye çalışırlar. Örneğin; yeni bir düşünceyi çalışanların izlemesi konusunda motive edilmesidir. Dönüşümsel liderler çalışanlara geleceğin hoşluğunu görmeyi aynı zamanda çalışanların işlerinde ki anlamı görmelerini ve daha büyük standartlara ulaşmaları

fırsatını verirler. Çalışanları örgüt kültürünün bir parçası olmaları konusunda cesaretlendirirler (Kelly, 2003). Bu ancak motive edici konuşmalar, diyologlar, pozitif çıktıların belirtilmesi ve takım çalışmasının teşvik edilmesi yoluyla olabilecektir (Simic, 1998). Martin Luther King'in " Bir rüyam var" konuşması ve Amerikan Başkanı John F. Kennedy'nin "aya insan gönderme vizyonu" bunlara örnek teşkil etmektedir (Yukl, 1989). Dönüşümsel liderler çalışanlarını hayal etmeye ve geleceğe katkıda bulunma konusunda cesaretlendirmektedir (Bass; Avolio; Jung; Berson, 2003).

Entelektüel Uyarım (intellectual stimulation) : Yeni fikirleri ve yaratıcı çözümleri cesaretlendirmeleri, değişim ve yenilikleri tercih etmelerini sağlamalarıdır (Yavuz,2002; akt. Mutlu, 2003). Bununla birlikte çalışanların probleminin farkına varmalarını, farklı bakış açılarıyla problemi çözmeye çalışmalarını sağlayan özelliktir. Lider, düşünce gücünü, dikkati ve akılcılığı ön plana çıkarır (Erçetin, 1998; Keçeçioğlu, 1998). Dönüşümsel liderler varsayımları ve inançları sorgular çalışanları yaratıcı ve yenilikçi olmada cesaretlendirir. Bununla birlikte problemlere farklı açılardan yaklaşmayı aşılar (Barbuto, 2005). Dönüşümsel liderler çalışanları yeni fikirlerini sunmakta korkmamaları konusunda ve alay konusu olmayacaklarına ikna ederler (Barbuto, 2005).

Bireyselleştirilmiş algı (individualized consideration) : Çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama ve özendirme sürecidir. Her çalışanın bireysel olarak eğitimine ve gelişimine dikkat gösterirler (Erçetin, 1998; Keçecioğlu,1998). Çalışanlarını dikkatle dinlemeleri, onlarla birebir iletişim kurmaları ve onların başarı ve gelişme ihtiyaçlarına özel bir ilgi göstermeleridir (Yavuz, 2002; akt. Mutlu, 2003). Bireyselleştirilmiş algı başkalarını düşünmenin yararlılığı üzerinde durur. Dönüşümsel liderler, her çalışanına bir birey olarak davranır ve kılavuzluk fırsatların genişletilmesini sağlar. Dönüşümsel liderler, çalışanlarını lider olarak geliştirmeye uğraşırlar. Bireysel olarak çalışanları ile ilgilenen liderler, daha başarılı bir sonuç elde etmek için çalışanlarına daha bağlı hale gelmemeleri konusunda yardımcı olur ve ulaşılabilir ortak amaçlara özendirir (Bass ve Steidlmeier, 1999). Bireysel ilgi gösteren bir lider bireysel farklılıkları benimsemiş ve kabul etmiş olur. Çalışanlarla etkileşimler bireyselleştirilir (Bannon,

2000; akt. Celep, 2004). Bireyselleştirilmiş ilgi çalışanların kişiye özel ihtiyaçlarına örgütün değişimini güven altına almak adına cevap verilmesidir (Simic, 1998). Aynı zamanda lider çalışanları motive ederken de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır (Simic, 2003).

2.2.6.4.3.SERBEST BIRAKICI LİDERLİK

Serbest bırakıcı liderlik, liderliğin olmadığı ve liderin astlarıyla etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşımdır. " Laissez-Faire", Fransızca bir kelime olup, " ellerini çekmek, serbest bırakmak" anlamlarına gelmektedir.

Avolio (1999) serbest bırakıcı liderliği, liderlikten kaçınma ya da liderliğin yokluğu olarak tanımlamaktadır. Liderliğin en aktif olmayan ve etkisiz halidir. Diğer bir tanıma göre ise, Bradford ve Lippitt (1945) ise serbest bırakıcı liderliği görevlerini önemsemeyen ve çalışanlarına yol göstermeyen bir lider olarak tanımlamaktadır.

Durumsal liderlikten farklı olarak, çalışanlar ile liderler arasında performanslarının sonunda bir ödül ilişkisi yoktur. Bununla birlikte dönüşümsel liderlikle karşılaştırdığımızda daha yüksek bir hedefi gerçekleştirmek ve başarmak adına çalışanları motive etme söz konusu değildir. Serbest bırakıcı liderler, sorumluluktan kaçınma, kararları erteleme, geri besleme vermeme özelliklerine sahip olup, astların ihtiyaçlarını karşılama ve onların tatminine dönük faaliyetlerde yetersizdir. Astların yetişmesinde onlarla değişim içine girmez veya çaba harcamazlar (Northouse, 2001).

Dalton, Hoyle ve Watts (2000) ifade etmektedir ki serbest bırakıcı liderlik bazı koşullarda uygulanabilmektedir. Şöyle ki çalışanların yüksek yetenekli, deneyimli ve eğitimli olmaları, işyerinde başarma arzusunun yüksek olması, çalışanlar ve grupların güvene değer olmaları durumudur.

Bu tür bir liderliğin ne zaman ve ne oranda gösterilmesi gerektiğini bilmek çok önemlidir. Örneğin, bazen çalışanları bazı problemleri çözmek adına rahat

bırakılması gerekmektedir. Astlarını serbest bırakan bu liderler, başlangıç aşamasındaki ihtiyaçları karşılamakta, astlarıyla katılımcı bir ortam yaratmamakta ve ortaya konulan görüşler konusunda fikir belirtmemektedirler. Ancak çok kritik süreçlerde, sorulan bazı sorulara cevap vermektedirler (Bass, 1990). Serbest bırakıcı liderlikle ilgili bulgulara bakıldığında, başarı güdüsünün azlığı, açık hedeflerin olmaması, amaçların nasıl başarılacağının bilinmemesi, çalışanların kendilerinden ne beklediğini bilmemesi, düşük düzeyde arkadaşlık ve birlik oluşturma, sosyal tembellik eğilimi, rekabetçi düşmanlık ve diğerlerine saygı göstermeme konuları açıkça görülmektedir (Lippith; Lewin; Whites, 2003; akt. Celep, 2004)

Müdahale etmemek ya da eylemsizlik liderin örgütten maksimum verimi elde etmek için uğraşmadığı anlamına da gelmemektedir. Serbest bırakıcı liderlik etkili ve başarılı örgütlerde izlenmek istenen bir liderlik yaklaşımıdır. Bunun için bu liderlik yaklaşımı çalışanları motive edebilmek amacıyla kullanılmalıdır. Motive edebilmek için çalışanlara müdahale etmeme yoluna gitmelidir. Çalışanlara bir nevi işlerinde özgürlük vermelidir. Lider grup faaliyetlerine asla karışmaz, yetki tamamen grup üyelerinindir. Ancak istendiği zaman faaliyetlere etkide bulunur. Lider kendi rolünü diğer grup üyelerinin ki gibi görür (Ilgar, 2005).

Serbest bırakıcı liderlikte, gruplar daha az organize olmakta ve etkili olma oranları düşmektedir. Otokratik ve demokratik liderlik ile karşılaştırıldığında, serbest bırakıcı liderlik, otokratik liderliğin tam olarak zıttı olmamasına rağmen, aralarındaki ilişki buna yakın olup, demokratik liderlik tipine göre, astların daha az tatmin duydukları liderlik yaklaşımıdır. Bu tip liderlik otonomi açısından uygun olmasına ve astları özgür bırakmasına rağmen, karşılaşılan problemleri çözmede sistematik ve rasyonel süreçler kullanmadığı için etkililik sağlanamamakta ve üretkenlik azalmaktadır. Liderin aktif olmaması, iş sürecindeki sınırları belirtmemesi, bilgiyi paylaşmaması ve karar verme süreçlerinden kaçınması, astların görev ve sorumluluklarında problem oluşturmakta ve yönetsel olarak bazı karışıklıklara götürmektedir (Bass, 1990).

2.3.OKUL YÖNETİCİLERİNİN MOTİVASYON BECERİSİ VE LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Motivasyon, günümüz örgütlerinde göz ardı edilemez bir liderlik özelliği haline gelmiştir. Her lider, yönetimin temel işlevlerinden olan çalışanları motive etme işlevini yerine getirirken değişik yöntemleri kullanabilir. Seçmiş olduğu motivasyon araçları, bunları uygulama şekli, sergilediği liderlik yaklaşımı, motivasyon sağlama sürecinde liderin ne derecede başarılı olacağını belirleyen unsurlardır (Baykal,1978).Yöneticilerin örgütte uyguladıkları liderlik yaklaşımı, çalışanları motive etme de en önemli etkenlerden biridir.

Bass (1985) demektedir ki; dönüşümsel lider bizi yapacaklarımız konusunda beklenilenin ötesine geçmekte iyi bir şekilde motive eder. Ona göre bu dönüşüm şu şekilde olmaktadır;

- İstenilen sonuca ulaşmanın önemi konusunda çalışanı bilinçlendirmek
- Kendi kişisel ilgimizi grup, örgüt ya da daha büyük politika ya da hedefler doğrultusunda feda etmek
- Maslow'un hiyerarşisinde ki en üst düzeyde kendini gerçekleştirme ihtiyacımızı tatmin etmeye yönlendirmek.

Diğer bir liderlik yaklaşımı ise eğitimsel liderliktir. Bu liderlik yaklaşımının da yine motivasyona bakış açısı farklıdır. Reeves (2004) eğitimsel liderliğin dört önemli karardan geçtiğinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki emir yerine seçenekler sunmaktır. Biraz açmak gerekirse her okulda üç tür karardan bahsedilmektedir.

1)Öğretmenlerin sorumluluğunda olan kararlar
2)Öğretmenlerden bilgi alınan fakat son kararı liderin verdiği
3)Sadece liderin aldığı kararlar.

Yapılan araştırma sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin seçim yapmaktan ve yetkilendirmeyle motive olduğu anlaşılmış. Aynı zamanda etkili liderinde liderlik imtiyazlarını bırakmakla değil, onların özgürlük ve sınırlılıklarını dengelenmesiyle olacaktır denilmektedir. İkinci karar ise itaat ya da moral

zorunluluklardır. Başarı, motivasyon ya da kişisel tatmin kötü performanstan kaçınmakla değil, ancak ve ancak büyük şeyler yapmakla olacaktır. Bu da sadece itaat etmekle olamayacaktır. Moral olarak herkes üstüne düşen görevi yerine getirir. Üçüncüsü ise, data ya da analiz kararıdır. Data olmadan iyi analizler yapamayız ve analizler anlamsızdır. Dördüncü karar ise bu kararların uygulanmasıdır (Reeves, 2004).

Durumsal liderler ise, lider çalışan ilişkisinde görüşme, değiş tokuş ve sözleşmeye dayalı boyutları kendine temel almaktadır (Bass, 1985; Burns, 1978). Bundan dolayıdır ki durumsal liderlik genellikle çalışanların sadece düşük düzeydeki ihtiyaçlarını tatmin etmektedir (Sergiovanni, 1990). Ödül ve ceza gibi uyarıcılara sözleşmeli liderlikleri açısından başvurmak zorunda kalmaktadırlar (Bass, 1985). Diyebiliriz ki durumsal liderler değiş tokuş ilişkisinin gereği olan motivasyon araçlarını kullanmaktadırlar. Burns (1978), durumsal liderliği, astların motivasyonunu sağlarken onların ilgi alanlarını ele alarak gösterdikleri çaba ve performansa göre ödüllendirme şekli olarak tanımlamaktadır. Bu ödüller maaş, statü ve benzer ödüller olabilir(Hunt, 1991).

Serbest bırakıcı liderler ise, sorumluluktan kaçınma, kararları erteleme, geri besleme vermeme özelliklerine sahip olup, astların ihtiyaçlarını karşılama ve onların tatminine dönük faaliyetlerde yetersizdir. Astların yetişmesinde onlarla değişim içine girmez veya çaba harcamazlar (Northouse, 2001). Motive etmenin en önemli kaynağını gereksinimler oluşturmaktadır. Çalışanların gereksinmelerini, ihtiyaçlarını önemsemeyen yöneticilerinde onları motive etmesi mümkün olamayacaktır. Serbest bırakıcı liderler ancak ve ancak yüksek yetenekli, deneyimli çalışanların bulunduğu kurumlarda uygun yer ve zamanlarda kullanıldığında motive edici bir liderliğe dönüşebilmektedir.

Görüyoruz ki her bir liderlik yaklaşımı motive etmeye farklı açılardan bakıyor, farklı motive etme yöntemleriyle çalışanların ihtiyaçlarının farkına vararak bunları tatmin etmek yoluyla bu beceriyi gerçekleştirmeye çalışıyor.

2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1.YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kabadayı'nın (1982) " Okul müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi" adlı araştırmasında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin doyumu arasındaki ilişkiler incelenerek daha sağlıklı bir öğretmen ve yönetici davranışının oluşturulmasına katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasında dolaysız bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumu ile en ilişkili davranış boyutları anlayış gösterme ve özgürlük hoşgörüsü boyutlarıdır.

Sapancalı tarafından (1992) yılında yapılan " İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Güdülenme Üzerine Etkisi" adlı araştırma hangi özendirici araçların, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamada ne kadar etkili olduğunu veya çalışanların hangi ihtiyaçlarına olan beklentilerinin daha fazla olduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma bankacılık sektöründe faaliyet gösteren bir kamu bankasının personeli üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ankete katılanlar için en önemli ihtiyacın fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı olduğu ve çalışanlar için bu ihtiyaçları karşılamada ücret, iş güvencesi ve sosyal güvenliğin çalışanların güdülenmesinde en etkili araçlar olduğu saptanmış, fizyolojik ve güvenlik ihtiyacından sonra ikinci sırada ait olma ihtiyacının yer aldığı tespit edilmiştir. Katılanlara göre üçüncü sırada kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır.

Karaköse (2002) yılında " Okul yöneticilerinin örgüt çalışanlarını motive etme becerisi" isimli yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Motivasyon literatüründen genel olarak bahsedildikten sonra öğretmenlerin okullarına ilişkin, öğretmenlerin mesleğe ilişkin ve yöneticilere ilişkin görüşleriyle ilgili sonuçlara varılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; kurumlarında yeterince terfi imkanlarının bulunmadığı, okullarındaki çalışma ortamının yeterli olmadığı, devlet okullarında çalışanlar, kurumda fikirlerine değer verilmediğini, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerini taşımadıkları, kurum içinde yeteneklerini geliştirme

imkanlarının olmadığı ve yöneticilerin bilgi ve tecrübeleri ile öğretmenlere çok fazla güven vermedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Türe ise (1993) yılında " Yöneticilik ve Motivasyon" isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Grupların ve yöneticilerin motive edilmesi, insan davranışlarını etkileyen faktörler gibi konuları inceledikten sonra, örgüt elemanlarının motivasyonu, zamana, ortama, koşullara, kişilik yapısına ve kültür düzeyine göre değişebileceği sonucuna varmıştır.

Özbek (1998) yılında " ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin algı ve beklentileri" isimli yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin sahip olmaları gereken nitelikler ile mevcut durumun öğretmen görüşleri aracılığı ile karşılaştırılmasını yaparak ve bu görüşler arasında ki ilişkilerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarına göre iletişim becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerine göre iletişim becerileri okul müdürleri tarafından her zaman düzeyinde uygulanmalıdır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Okul müdürlerinin motivasyon becerilerine ilişkin öğretmen algılarına göre motivasyon becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır. Okul müdürlerinin motivasyon becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerine göre motivasyon becerileri okul müdürleri tarafından her zaman düzeyinde uygulanmalıdır. Okul müdürlerinin motivasyon becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Mutlu (2003) yılında " demokratik liderlik ve işgören motivasyonu" adlı tezinde motivasyonunun liderliğin önemli bir etken olduğu varsayımından yola çıkmıştır. İş görenlerin motivasyonunda etkili olan faktörler belirlenmiş, liderin davranışları ve seçmiş olduğu liderlik tarzı kendi başına motive edici bir faktör olarak ele alınmış ve bu faktörlerin motivasyon sürecine katkıları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bazı demokratik liderlik özellikleri ile çalışan

motivasyonu arasında ilişki belirlenmiş, motivasyon üzerinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin etkiye sahip olduğu bulunmuş ve çalışanların motivasyon düzeylerinde içsel motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Topçu tarafından (1995) yılında yapılan " Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerinin Güdüleme Sorunları" adlı araştırma güdüleme konusunda mevcut sorunların neler olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Topçu, araştırmasında öğretmenlerin, yönetici tutumunun güdülemede çok önemli olduğu görüşünde olduklarını, başarı değerlendirmelerinin objektif olarak yapılmamasını, dışsal, içsel ve sistem ödüllerine ulaşma ölçütlerinin belirsizliğini, güdüleme alanında yapılan etkinliklerin yetersizliğini, güdülenebilecekleri çalışma şartlarına sahip olmamalarını, güdülemenin gerekliliğine yöneticilerin inanmamasını, ödüllerden çok cezalandırma yöntemlerine ağırlık verilmesini ve sıkı bir denetim politikasının izlenmesini güdüleme sorunları olarak algıladıklarını saptamıştır.

2.4.2.YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Adeyemi tarafından (1999) yılında yapılan " Yönetici Çalışan ilişkisinde Liderlik tipleri, Cinsiyet ve Yöneticinin Motive Etme Yöntemleri" konulu doktora tezinde motive etme yöntemleri ve liderlik tipleri yönetici çalışan ilişkisini iyileştirmek amacıyla konu edilmiştir. Bu çalışmada yöneticilerin hangi motive etme yöntemlerini kullandıkları saptanmaya çalışılmış, araştırma sonucunda çalışanlarıyla iyi ilişkiler içinde bulunan yöneticilerin motive etme de coşkulandırma, katılımı sağlama, övme ve mantıkla ikna yöntemlerini güçlü bir şekilde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte çalışanlarıyla iyi ilişkileri olan yöneticilerin yüksek oranda katılımcı ve destekleyici liderlik tiplerini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Herb tarafından (2005) yılında yapılan " devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki" adlı doktora tezinde Pensilvanya'da devlet okullarında ki okul müdürlerinin liderlik tipleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada yedi demografik özellik analiz edilmeye çalışılmış. Bunlar yaş, kıdem, eğitim gibi değişkenlerdir. Okul müdürlerinin liderlik

tiplerinin onların demografik değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Closson tarafından (2001) yılında yapılan " Dekanların Liderlik Tipleri ve Kullandıkları Motive Etme Yöntemleri" adlı doktora tezinde dekanların üniversite çalışanları ile ilişkisinde kullandığı liderlik stilleri ve kullandıkları motive etme yöntemlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dekanların uygulamış oldukları motive etme yöntemleri ile çalışanların dekanlarından bekledikleri motive etme yöntemleri bir birinden farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularına göre dekanlar bazı motive etme yöntemlerini diğerlerine göre daha fazla kullanmaktadırlar. Bununla birlikte dekanların motive etme yöntemlerini kullanırken çalışanlarını cinsiyetine göre ve onların eğitim durumuna göre farklılaştığını söyleyebiliriz. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise dekanların motive etme yöntemlerini kullanırken üniversitenin büyüklüğüne, özel ya da devlet üniversitesi olmasına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır.

Barbuto tarafından (1997) yılında yapılan " Motivasyon ve Liderlik" adlı doktora tezinde liderlerin motive etme yöntemlerini nasıl seçtikleri araştırılmaya çalışılmıştır. Barbuto araştırmasında motivasyon kaynakları ile motive etme yöntemleri arasında anlamlı güçlü bir ilişki bulmuştur. Barbuto araştırmasında belirtmektedir ki liderler nasıl motive oluyorsa ona paralel bir biçimde de motive ederler. Bununla birlikte Barbuto motive etme kaynaklarıyla yani liderleri motive eden kaynaklarla motive etme yöntemlerini ilişkilendirmeye çalışmış, bunun sonucunda da motive etme yöntemlerinin motivasyon kaynaklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir.

Ross tarafından (2006) yılında yapılan " Orta Okullarda Çalışan Okul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Stilleri" adlı doktora tezinde öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ver verilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin demografik verilerine ver verilmiştir. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, milliyet, kıdem ve eğitimdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik tipleriyle ilgili algıları onların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın

araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik tipleriyle ilgili algıları onların milliyet, eğitim durumu ve kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin yöneticilik puanları liderlik puanlarına göre daha yüksektir.

Ulrich tarafından (2004) yılında yapılan " Lise Müdürlerinin Liderlik Tipleri" adlı doktora tezinde yönetim fonksiyonları ve liderlik yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu araştırmada iki alt probleme yer verilmiştir. İlki okul müdürleri ne tür liderlik yaklaşımları kullanmaktadırlar. İkincisi müdürleri ve müdür yardımcıları kullandıkları ve inandıkları liderlik tiplerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? Araştırma bulgularına göre akademik gelişme için okul müdürleri yapısal ve insan kaynakları liderlik yaklaşımlarını kullanmayı daha fazla tercih etmektedirler. Bununla birlikte okul müdürlerinin yönetim fonksiyonlarından da en fazla iletişim, karar verme ve planlamayı tercih ettikleri söylenilebilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik hesaplarının yapılması, aracın uygulanması ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Veri toplamak amacıyla survey (tarama) kullanılmıştır.

3.2.Evren

Araştırma çalışma evrenini; 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili merkez ilçesi ve diğer ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3.Örneklem

Bu araştırmada örneklem olarak alınacak devlet okulları Kocaeli ili merkez ilçesi İzmit, Yarımca, Derince, Gölcük, Gebze, Kandıra ve Karamürsel ilçelerinden seçilmiştir. Araştırmada uygulama yapılacak devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin seçiminde " Şans (Random) Örnekleme" yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada Kocaeli ili merkez ilçesi ve diğer ilçelerinde ki ilköğretim okullarından 28 tanesi şans yöntemi ile rastgele belirlenmiştir. Ulaşılabilen öğretmen sayısı 637'dir.

Tablo 3.1.Çalışma Evreni ve Örneklemi

İlçeler	Okul Sayısı	Örneklem Sayısı (Okul)	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı (Öğretmen)
İzmit	118	7	1779	138
Kandıra	23	3	285	58
Karamürsel	13	3	227	70
Körfez	29	3	516	69
Gölcük	34	4	511	95
Gebze	100	3	2200	80
Derince	21	5	424	103

Kaynak: http://kocaeli.meb.gov.tr/Bolumler/Istatistik/2006-2007/genel_bilgi.xls

3.4.Araştırmanın Araçları

Araştırma verilerini sağlamak için, Gregg' in 2003 yılında yapmış olduğu "liderlerin motive etme taktiklerini nasıl kullandıkları" adlı çalışmasında kullandığı Kipnis ve Schmidt tarafından geliştirilen anket ve Chang'ın 2004 yılında yapmış olduğu " liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş tatmini (eğitim reformu açısından) ilişkisi" adlı çalışmasında kullandığı Bass ve Avolio tarafından 1997 yılında geliştirilen çok boyutlu liderlik anketi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve görev üzere 5 sorudan oluşan demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm motive etme becerisi anketinden oluşmaktadır. Bu anket 7 alt boyutu beraberinde getirmektedir. Bu yedi boyut(arkadaşlık, anlaşma, usa başvurmak, ikna, ödül-ceza, yüksek otorite, koalisyon) liderin motive etme de kullandığı taktikleri ölçmeye yöneliktir. Üçüncü bölüm ise liderlik anketinden oluşmaktadır. Bu anket 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 3 (dönüşümsel, durumsal ve serbest bırakıcı liderlik) boyut liderin ne tür liderlik yaklaşımı gösterdiğini ölçmeye yöneliktir. Anket toplam olarak demografik veriler 5, motive etme becerisi 33 ve liderlik 45 soru olmak üzere 83 sorudan oluşmaktadır. Liderlik anketinde 3 soru faktör yükü 0.45'in altında çıktığından dolayı değerlendirmeden çıkarılmıştır.

Katılımcılardan beş dereceli Likert tipte skalada 1'den 5'e kadar (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3= Bazen, 4= Sık Sık, 5=Her zaman) okul müdürlerinin motive etme becerisi ile okul müdürlerinin liderliği konusundaki algılarını en iyi şekilde ifade eden sayıyı işaretlemeleri istenmiştir.

3.5.Araçların Uygulanması

Anketin uygulama aşamasında öncelikle Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken anket uygulama izni alınmıştır.

Araştırmada kullanılan anket devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sırasında anketler, okullar tek tek dolaşılarak dağıtılmıştır. Okullarda önce okul müdürleri ile görüşülüp, anket hakkında bilgi verilmiş, sonra öğretmenlere dersleri aksatmayacak ve engellemeyecek zaman aralıklarında gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmış ve toplanmıştır. Anketlerin toplanmasında gönüllü öğretmenler ve rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır.

Öğretmenlere dağıtılan toplam 800 anketten 637 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 24 tanesi eksik doldurma, kişisel bilgileri yazmama gibi nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle araştırma için gerekli olan verilerin çözümlenmesinde 613 anket kullanılmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından yöneticilere uygulanan " Motive Etme" ve " Liderlik" ölçekleri puanlanmıştır. Daha sonra, toplam verilerin işlenmesinde araştırmacı tarafından SPSS 12.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ortalama, standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve one-way anova testleri uygulanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin " motive etme" ve "liderlik" ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Korelasyon Analizi yapılmıştır. Verilerin değerlendirme aralıkları aşağıda ki gibidir.

Seçenekler	Verilen Puanı	Puan Aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00 -1.79
Nadiren	2	1.80 -2.59
Bazen	3	2.60 -3.39
Sık sık	4	3.40 -4.19
Her zaman	5	4.20 -5.00

3.7.Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliği

3.7.1.Geçerlilik

Motive Etme Becerisi ve Liderlik anketinin oluşturulması sırasında anketin geçerliliğini sağlamak üzere her aşamada konu alanı uzmanları ve öğretmenlerle görüşülmüş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin pilot uygulaması yapılmış ve öğretmenlerden gelen değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Yapılan bu çalışmalarla anketin geçerliliğinin sağlandığı görüşüne varılmıştır.

3.7.2.Güvenirlik

Motive Etme becerisi ve Liderlik anketleri için tüm maddelerin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değerler motive etme becerisi için 0.84, liderlik anketi için ise 0.85 olarak bulunmuştur. Anketlerin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri aşağıdaki tabloda ki gibidir.

Tablo 3.2.Motive Etme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Alpha
Arkadaşlık	,78
Anlaşma	,61
Usa Başvurma	,73
İkna	,68
Ödül-ceza	,66
Yüksek Otorite	,60
Koalisyon	,68

Tablo 3.3.Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Güvenirlik Değerleri

	Ölçek	Alpha
	İdealleştirilmiş etki(Davranış)	,78
	İdealleştirilmiş etki(Düşünce)	,73
	Telkinle güdüleme	,75
	Entelektüel Uyarım	,81
	Bireyselleştirilmiş Algı	,70
Dönüşümsel Liderlik		,91
	Şartlı ödül	,77
	Aktif Liderlik	,70
	Pasif Liderlik	,75
Durumsal Liderlik		,72
Serbest Bırakıcı Liderlik		,73

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada yer alan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan veriler ve yapılan istatistiksel çözümlemeler sonunda elde edilen bulgulara ilişkin tablolar ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.Tüm Okullara Ait Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Yöntem bölümünde de ele alındığı gibi "Motive Etme Becerisi" ve " Liderlik" anketi 28 devlet ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 637 tanesine uygulanmış ancak geri dönen anketlerden 613 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tüm öğretmenler aşağıdaki tablolarda verildiği üzere beş bağımsız değişkene göre betimlenmiştir.

4.1.1.Cinsiyet

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sayısal ve yüzde oranları değerleri tablo 4.1.'de verilmiştir. Bu tablodaki cinsiyet değişkeni incelendiğinde tüm ilköğretim okulları düzeyinde araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin sayısının 350 ve erkek öğretmenlerin sayısının 263 olduğu görülmektedir. Yüzde olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57.1' ini bayan öğretmenler oluştururken, % 42,9'unu ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden %14 oranında daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.Anketi Cevaplayanların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	350	57,1
Erkek	263	42,9
Toplam	613	100,0

4.1.2.Yaş

Araştırmaya katılan tüm ilköğretim okullarındaki katılımcıların yaş bağımsız değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 4.2' deki gibidir. Tablo incelendiğinde katılımcıların yaşlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. 31- 40 yaş arası katılımcıların %42.1 ile diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara göre daha fazla olduğu, %33,3 ile 21- 30 yaş aralığındaki katılımcıların onu takip ettiği görülmektedir. Katılımın %17.1 ile 41- 50 yaş arası ve %7.5 ile 51 yaş ve üzeri'nde diğer yaş aralıklarına göre daha düşük olduğunu görüyoruz. En düşük katılım %7.5 ile 51 yaş ve üzeri katılımcılara aittir.

Tablo 4.2. Anketi Cevaplayanların Yaşa Göre Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
21-30	204	33,3
31-40	258	42,1
41-50	105	17,1
51 ve üzeri	46	7,5
Toplam	613	100,0

4.1.3.Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 4.3.' de verildiği gibidir. Tablo ya baktığımızda katılımcıların %54 oranında eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. %1.6 ile en düşük katılımın yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler tarafından olduğu görülmektedir. %12.7 oranıyla eğitim bilimleri mezunu olmayan öğretmenlerin varlığı da tespit edilmiş bulunmaktadır. Bu katılımcıların anketler incelendiğinde iktisadi ve idari bilimler, mühendislik ve hukuk fakültesi mezunlarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.3.Anketi Cevaplayanların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Yüksek Okulu	118	19,2
Eğitim Fakültesi	331	54,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	76	12,4
Yüksek Lisans veya Doktora	10	1,6
Diğer	78	12,7
Toplam	613	100,0

4.1.4.Kıdem

Araştırmaya katılan katılımcıların kıdem süresi değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 4.4' de verildiği gibidir. Bu tablodaki kıdem bağımsız değişkeni incelendiğinde tüm okullarda görev yapan katılımcıların deneyim süreleri arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Tablo değerlerine baktığımızda 6-10 yıl arası görev yapan katılımcıların %28.2 oranıyla en yüksek değere sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4.4.Anketi Cevaplayanların Kıdeme Göre Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5	142	23,2
6-10	173	28,2
11-15	140	22,8
16 ve üzeri	158	25,8
Toplam	613	100,0

4.1.5.Görev

Araştırmaya katılan tüm okullardaki katılımcıların görev bağımsız değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 4.5.'de verildiği gibidir. %54.2 ile sınıf öğretmeni katılımcıların en fazla olduğu görülmektedir. Araştırma ilköğretim

okullarında yapıldığı için branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha az katılım göstermişlerdir. Branş öğretmenleri arasında ise İngilizce öğretmenleri %8.3 ile en fazla katılım sayısına sahiptir. Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan katılımcıların yüzdelerinin de hemen hemen bir birine yakın olduğunu görüyoruz. Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinden oluşan katılımcıların ise diğer branşlardan oluşan katılımcılara göre daha az oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Anketi Cevaplayanların Alanlarına Göre Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	332	54,2
İngilizce	51	8,3
Fen Bilgisi	28	4,6
Sosyal Bilgiler	31	5,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	3,3
Beden Eğitimi	22	3,6
Resim	15	2,4
Matematik	37	6,0
Teknoloji ve Tasarım	8	1,3
Rehberlik	15	2,4
Türkçe	35	5,7
Diğer	19	3,1
Toplam	613	100,0

4.2.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisine İlişkin Öğretmen Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi okul müdürlerinin motive etme becerisine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir? Şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.6.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	Ortalama ($\overline{X}$)	Standard sapma
Arkadaşlık	613	3,86	,75
Anlaşma	613	2,74	,80
Usa Başvurma	613	3,81	,78
İkna	613	2,95	,58
Ödül-Ceza	613	1,58	,57
Otorite	613	1,65	,66
Koalisyon	613	4,07	,82
Toplam	613	2,95	,45

Tablo 4.6.'da okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmen algılarının $\overline{X}$ ve Ss değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde okul müdürlerinin sırasıyla koalisyon, arkadaşlık ve usa başvurma yöntemlerini öğretmenleri motive etmede "sık sık" düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede ikna ve anlaşma yoluna ise "bazen" başvurdukları görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede en az başvurdukları iki yöntemin ise " nadiren" uyguladıkları otorite ve ödül-ceza motive etme yöntemleri olduğunu görülmektedir. Bu bulgular ışığında ilköğretim okullarındaki müdürlerin motive etmede koalisyon, arkadaşlık ve usa başvurma yollarını daha fazla tercih ettikleri ödül ve ceza yoluna başvurmaktan kaçındıkları görülmektedir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde "her zaman" ya da "hiçbir zaman" düzeyinde uygulanan motive etme becerilerinin olmadığı görülmektedir. Tablonun tümüne baktığımızda okul müdürlerinin motive etme araçlarını yeterince kullanmadıkları söylenilebilir. Okul müdürlerinin her zaman düzeyinde uyguladıkları motive etme yönteminin araştırma bulgusu olarak saptanmaması, çalışanların örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunma isteklerini azaltarak yaptıkları işten doyum almamalarına sebep olabilir.

4.3.Demografik değişkenlere göre okul müdürlerinin motive etme becerisine ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmen algıları onların a) cinsiyet b)yaş c)eğitim durumu d)kıdem e)görev alanlarına göre farklılık göstermekte midir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tablolarda sırasıyla gösterilmektedir.

4.3.1.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılarının T-Testi Sonuçları

Tablo 4.7.Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Arkadaşlık	Erkek	263	3,90	0,76	611	1,03	0,30	p>0.05
	Kadın	350	3,84	0,74				
Anlaşma	Erkek	263	2,77	0,80	611	0,81	0,41	p>0.05
	Kadın	350	2,72	0,80				
Usa Başvurma	Erkek	263	3,82	0,79	611	0,29	0,76	p>0.05
	Kadın	350	3,80	0,77				
İkna	Erkek	263	2,98	0,58	611	1,01	0,31	p>0.05
	Kadın	350	2,93	0,58				
Ödül-Ceza	Erkek	263	1,66	0,64	611	2,66	0,00	Anlamlı Fark
	Kadın	350	1,53	0,51				
Otorite	Erkek	263	1,78	0,74	611	4,49	0,00	Anlamlı Fark
	Kadın	350	1,54	0,57				
Koalisyon	Erkek	263	4,03	0,85	611	0,91	0,36	p>0.05
	Kadın	350	4,10	0,80				

* p< 0.05

Anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre iki boyutta anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ödül - Ceza boyutunda erkek öğretmenler ($\overline{X}$ =1.66) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =1.53) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir[$t_{(611)}$=2,66, p<.05]. İkinci olarak ise, Otorite boyutunda erkek öğretmenler ($\overline{X}$ =1.78) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =1.54) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir[$t_{(611)}$=4,49, p<.05]. Anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ödül-ceza ile otoriteye yönelik algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha fazladır. Okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ödül- ceza ve

otoriteyi erkek öğretmenlere daha fazla uyguladığı söylenilebilir.

4.3.2.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.8.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Arkadaşlık	Gruplararası	1,02	3	0,34	0,59	0,61	p>0.05
	Gruplariçi	349,77	609	0,57			
	Toplam	350,79	612				
Anlaşma	Gruplararası	1,72	3	0,57	1,59	1,61	p>0.05
	Gruplariçi	395,08	609	0,64			
	Toplam	396,80	612				
Usa Başvurma	Gruplararası	1,50	3	0,50	2,59	2,61	p>0.05
	Gruplariçi	376,88	609	0,61			
	Toplam	378,39	612				
İkna	Gruplararası	1,26	3	0,42	3,59	3,61	p>0.05
	Gruplariçi	208,26	609	0,34			
	Toplam	209,52	612				
Ödül-Ceza	Gruplararası	5,67	3	1,89	4,59	4,61	p>0.05
	Gruplariçi	203,55	609	0,33			
	Toplam	203,61	612				
Otorite	Gruplararası	2,04	3	0,68	5,59	5,61	p>0.05
	Gruplariçi	267,07	609	0,43			
	Toplam	269,12	612				
Koalisyon	Gruplararası	1,18	3	0,39	6,59	6,61	p>0.05
	Gruplariçi	413,36	609	0,67			
	Toplam	414,54	612				

* p< 0.05

Okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre algılarında p> 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Tüm yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin motive etme becerilerini hangi sıklıkta uyguladıkları konusunda birbirine yakın görüş içerisindedirler. Yaş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin motive etme becerisi algılarına etki etmediği söylenilebilir.

4.3.3.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.9.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Arkadaşlık	Gruplararası	6,43	4	1,60	2,84	0,02	Eğt Fak.-Eğt Yük Okulu
	Gruplariçi	344,36	608	0,56			
	Toplam	350,79	612				
Anlaşma	Gruplararası	5,95	4	1,49	2,31	0,06	p>0.05
	Gruplariçi	390,84	608	0,64			
	Toplam	396,80	612				
Usa Başvurma	Gruplararası	6,69	4	1,67	2,73	0,02	Eğt Fak.-Eğt Yük Okulu
	Gruplariçi	371,69	608	0,61			
	Toplam	378,39	612				
İkna	Gruplararası	1,53	4	0,38	1,12	0,34	p>0.05
	Gruplariçi	207,98	608	0,34			
	Toplam	209,52	612				
Ödül-Ceza	Gruplararası	1,66	4	0,41	1,25	0,28	p>0.05
	Gruplariçi	201,94	608	0,33			
	Toplam	203,61	612				
Otorite	Gruplararası	2,16	4	0,54	1,23	0,29	p>0.05
	Gruplariçi	266,96	608	0,43			
	Toplam	269,12	612				
Koalisyon	Gruplararası	12,99	4	3,25	4,92	0,00	Eğt Fak.-Eğt Yük Okulu

* p< 0.05

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık boyutunda mezun oldukları okul bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-608)}$=2,84, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık boyutu cevapları, mezun oldukları okula bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık boyut görüşleri ($\overline{X}$ =3.92) Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık boyutu görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.66) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Ortalamalara baktığımızda eğitim fakültesi mezunlarında daha fazla olmakla birlikte her iki eğitim düzeyinde ki

öğretmenlerin arkadaşlık boyutuna ilişkin algıları olumlu yöndedir.

Bununla birlikte, analiz sonuçları; anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutunda mezun oldukları okul bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-608)}$=2,73 p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutu cevapları, mezun oldukları okula bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyut görüşleri ($\overline{X}$ =3.89) Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyut görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.63) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyutunda mezun oldukları okul bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-608)}$=4,92, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyutu cevapları, mezun oldukları okula bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyut görüşleri ($\overline{X}$ =4.15) Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyut görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.79) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin motive etme becerilerinden arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini ilişkin algıları eğitim yüksek okulu mezunlarına göre daha iyi yöndedir. Diyebiliriz ki iletişime dayalı olan motive etme yöntemlerinden arkadaşlık, koalisyon ve usa başvurma yöntemlerinin eğitim fakültesi mezunlarınca daha fazla algılanması eğitim fakültesi mezunları ile okul müdürlerinin daha fazla iletişim içerisinde oldukları anlamına gelebilir.

4.3.4.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.10.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Puanlarının Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Arkadaşlık	Gruplararası	0,96	3	0,32	0,55	0,64	p>0.05
	Gruplariçi	349,83	609	0,57			
	Toplam	350,79	612				
Anlaşma	Gruplararası	2,64	3	0,88	1,36	0,25	p>0.05
	Gruplariçi	394,16	609	0,64			
	Toplam	396,80	612				
Usa Başvurma	Gruplararası	1,99	3	0,66	1,07	0,35	p>0.05
	Gruplariçi	376,39	609	0,61			
	Toplam	378,39	612				
İkna	Gruplararası	1,50	3	0,50	1,46	0,22	p>0.05
	Gruplariçi	208,02	609	0,34			
	Toplam	209,52	612				
Ödül-Ceza	Gruplararası	0,16	3	5,36E-02	0,16	0,92	p>0.05
	Gruplariçi	203,45	609	0,33			
	Toplam	203,61	612				
Otorite	Gruplararası	1,76	3	0,58	1,33	0,26	p>0.05
	Gruplariçi	267,36	609	0,43			
	Toplam	269,12	612				
Koalisyon	Gruplararası	1,81	3	0,60	0,89	0,44	p>0.05
	Gruplariçi	412,73	609	0,67			
	Toplam	414,54	612				

* p< 0.05

Okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmenlerin kıdemlerine göre algılarında p> 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılarında farklılık olmaması onların müdürlerinin motive etme becerilerini hangi sıklıkta uyguladıklarına dair görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

4.3.5.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Göreve Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.11.Öğretmen Algılarına Göre Motive Etme Becerisi Ölçeği Puanlarının Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Arkadaşlık	Gruplararası	9,12	11	0,82	1,459	0,14	p>0.05
	Gruplariçi	341,67	601	0,56			
	Toplam	350,79	612				
Anlaşma	Gruplararası	18,48	11	1,68	2,67	0,00	Fen Bil.-Sınıf Öğr. Fen Bil. PDR
	Gruplariçi	378,31	601	0,62			
	Toplam	396,80	612				
Usa Başvurma	Gruplararası	20,03	11	1,82	3,055	0,00	Mat. Sınıf Öğr. Mat. Fen Bil. Mat. Sos. Bil. PDR- Sos. Bil.
	Gruplariçi	358,35	601	0,59			
	Toplam	378,39	612				
İkna	Gruplararası	12,46	11	1,13	3,457	0,00	Mat.-İng./ Fen Bil./DKAB PDR-İng./Fen Bil./DKAB
	Gruplariçi	197,05	601	0,32			
	Toplam	209,52	612				
Ödül-Ceza	Gruplararası	5,49	11	0,5	1,517	0,12	p>0.05
	Gruplariçi	198,11	601	0,33			
	Toplam	203,61	612				
Otorite	Gruplararası	5,81	11	0,52	1,206	0,27	p>0.05
	Gruplariçi	263,31	601	0,43			
	Toplam	269,12	612				
Koalisyon	Gruplararası	16,35	11	1,48	2,243	0,01	İngilizce-PDR
	Gruplariçi	398,19	601	0,66			
	Toplam	414,54	612				

* p< 0.05

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeğinin Anlaşma, Usa Başvurma, İkna ve Koalisyon boyutlarında öğretmenlerin görevleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Anlaşma boyutunda alanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11-601)}$=2,67, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Anlaşma boyutu cevapları, alanlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Fen Bilgisi alanı

öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği Anlaşma boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =3.26) PDR alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =2.09) ve Sınıf Öğretmenleri görüşlerinden ($\overline{X}$ =2.69) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin rehberlik ve sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin motive etmede anlaşma boyutunu daha yüksek düzeyde gösterdiklerini algıladıkları söylenilebilir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutunda alanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11-601)}$=3,05, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutu cevapları, alanlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre Matematik alanı öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =3.39) Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.83), Sosyal Bilgiler alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =4.09) ve Fen Bilgisi alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =4.10) daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tukey testinin sonuçlarına göre PDR öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği Usa Başvurma boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =3.30) Sosyal Bilgiler alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =4.09) daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden usa başvurma yöntemini sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerine göre daha az kullandıkları kanaatine sahip oldukları söylenilebilir. PDR öğretmenlerinin algıları ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarından daha düşük düzeydedir. Rehberlik ve matematik öğretmenlerinin okul müdürlerinin usa başvurma yöntemini diğer öğretmenlere göre daha az kullandıklarını algıladıklarını söyleyebiliriz.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği İkna boyutunda alanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11-601)}$=3,45, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği İkna boyutu cevapları, alanlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre Matematik alanı öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği İkna boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.63) İngilizce alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.08), Fen Bilgisi alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.17) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.20) daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tukey testinin sonuçlarına göre PDR öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği İkna boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.51) İngilizce alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.08), Fen Bilgisi alanı öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.17) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.20) daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Burada görmekteyiz ki matematik ve rehber öğretmenler diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin motive etmede ikna yoluna başvurmalarını zayıf bulmuşlardır. Bunun nedeni okul müdürlerinin rehber öğretmenlerin alanına uzak olmasından dolayı görevle ilgili konularda fazla görüş alışverişinde bulunmaması olabilir. Diğer bir neden ise bu kişilerin branşlarıyla ilgili farklı eğitim ortamlarından geçmeleri olabilir. Matematik ve Rehber öğretmenlerinin usa başvurma boyutunda da ikna boyutunda olduğu gibi görüşlerinin olumsuz olmasının anlamlı farklılığı destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyutunda alanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11\text{-}601)}$=2,24, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyutu cevapları, alanlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre İngilizce alanı öğretmenlerinin Motive Etme Becerisi Ölçeği Koalisyon boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =4.40) PDR alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.60) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Anlamlı bir farkın çıkmasının nedeni rehberlik öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı bir konuma sahip olması, alanının başlı başına farklılık teşkil etmesi ve hatta bazen okul müdürlerine de rehberlik edebilmesi olabilir.

4.4.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.12.Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	Ortalama ($\overline{X}$)	Standard sapma
Dönüşümsel Liderlik	613	3,66	,78
Durumsal Liderlik	613	2,90	,43
Serbest Bırakıcı Liderlik	613	1,71	,76

Tablo 4.12.'de okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algılarının $\overline{X}$ ve Ss değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre üç liderlik yaklaşımından okul müdürleri en yüksek düzeyde ki bu düzey " sık sık" düzeyidir, dönüşümsel liderlik yaklaşımı göstermektedirler. Okul müdürleri "bazen" düzeyinde durumsal liderlik yaklaşımı gösterirken, Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımını ise "nadiren" düzeyinde göstermektedirler. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde "her zaman" ve "hiçbir zaman" düzeyinde bir liderlik yaklaşımı sergilenmemektedir. Demek oluyor ki ilköğretim okulu müdürleri serbest bırakıcı liderlik yaklaşımını çok az göstermekte, buna karşın durumsal ve daha çok dönüşümsel liderlik yaklaşımlarını daha fazla tercih etmektedirler. Okul müdürlerinin okul hedeflerini gerçekleştirmede serbest bırakıcı liderliğin başarısına inanmadıkları söylenilebilir. Tabloya tümüyle baktığımızda okul müdürlerinin tam anlamıyla baskın bir şekilde kullandıkları bir liderlik yaklaşımına rastlanmamıştır.

4.5.Demografik değişkenlere göre okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi okul müdürlerinin liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmen algıları onların a) cinsiyet b)yaş c)eğitim durumu d)kıdem e)görev alanlarına göre farklılık göstermekte midir? şeklinde düzenlenmiştir.

4.5.1.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılarının T-Testi Sonuçları

Tablo 4.13.Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	S	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Dönüşümsel Liderlik	Erkek	263	3,64	0,77	611	0,32	0,74	p>0.05
	Kadın	350	3,67	0,79				
Durumsal Liderlik	Erkek	263	2,91	0,45	611	0,24	0,80	p>0.05
	Kadın	350	2,90	0,41				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Erkek	263	1,80	0,79	611	2,57	0,01	Anlamlı Fark
	Kadın	350	1,64	0,72				

* p< 0.05

Anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre sadece Serbest Bırakıcı Liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Serbest Bırakıcı Liderlik boyutunda erkek öğretmenler ($\overline{X}$ =1.80) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =1.64) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir [$t_{(611)}$=2,57, p<.05]. Anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sonuç olarak diyebiliriz ki erkek öğretmenler okul müdürlerini kadın öğretmenlere göre daha serbest bırakıcı lider olarak algılamaktadır. Bunun nedeni okul müdürlerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklı davranışlar göstermesi olabilir. Kadın öğretmenlere karşı daha müdahaleci ve sıkı davranışlar sergiliyor olabilirler.

4.5.2.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.14.Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümsel Liderlik	Gruplararası	1,20	3	0,40	7,59	7,61	p>0.05
	Gruplariçi	376,21	609	0,61			
	Toplam	377,41	612				
Durumsal Liderlik	Gruplararası	0,52	3	0,17	8,59	8,61	p>0.05
	Gruplariçi	113,99	609	0,18			
	Toplam	114,51	612				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplararası	1,89	3	0,63	9,59	9,61	p>0.05
	Gruplariçi	355,19	609	0,58			
	Toplam	357,09	612				

* p< 0.05

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre algılarında p> 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Tüm yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını hangi sıklıkta uyguladıkları konusunda birbirine yakın görüş içerisindedirler.

4.5.3.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.15.Liderlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümsel Liderlik	Gruplararası	5,00	4	1,25	2,04	0,08	p>0.05
	Gruplariçi	372,40	608	0,61			
	Toplam	377,41	612				
Durumsal Liderlik	Gruplararası	1,01	4	0,25	1,35	0,24	p>0.05
	Gruplariçi	113,50	608	0,18			
	Toplam	114,51	612				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplararası	4,27	4	1,06	1,84	0,11	p>0.05
	Gruplariçi	352,82	608	0,58			
	Toplam	357,09	612				

* p < 0.05

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin eğitim durumuna göre algılarında p> 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Tüm eğitim

durumunda ki öğretmenler okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını hangi sıklıkta uyguladıkları konusunda birbirine yakın görüş içerisindedirler.

4.5.4.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo4.16. Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Dönüşümsel Liderlik	Gruplararası	1,66	3	0,55	0,9	0,44	p>0.05
	Gruplariçi	375,75	609	0,61			
	Toplam	377,41	612				
Durumsal Liderlik	Gruplararası	9,97	3	3,32E-02	0,17	0,91	p>0.05
	Gruplariçi	114,41	609	0,18			
	Toplam	114,51	612				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplararası	6,80	3	2,26	3,94	0,00	0-5 – 6-10 0-5 – 11-15 0-5 – 16 ve üzeri
	Gruplariçi	350,29	609	0,57			
	Toplam	357,09	612				

* p< 0.05

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutunda kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-609)}$=3,94, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu cevapları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 0-5 yıl ($\overline{X}$ =1.52) kıdeme sahip öğretmenlerin Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyut görüşleri, 11-15 yıl ($\overline{X}$ =1.76) 6-10 yıl ($\overline{X}$ =1.76) ve 16 ve üzeri yıl ($\overline{X}$ =1.77) kıdeme sahip öğretmenlerin Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyut görüşlerinden daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Buna göre diyebiliriz ki öğretmenlerimizin kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin onlar üzerinde daha serbest bırakıcı bir liderlik tarzı sergiledikleri buna karşın göreve yeni başlayan ya da görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlere karşı daha müdahaleci bir tavır sergilediği düşünülebilir.

4.5.5.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Göreve Göre Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.17.Liderlik Ölçeği Puanlarının Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Dönüşümsel Liderlik	Gruplararası	27,93	11	2,53	4,36	0,00	Resim-Sınıf Öğr./İng./Fen Bil./Türkçe Mat.-Sınıf Öğr./İng./Fen Bil./Türkçe
	Gruplariçi	349,48	601	0,58			
	Toplam	377,41	612				
Durumsal Liderlik	Gruplararası	10,89	11	0,99	5,74	0,00	Resim-Sınıf Öğr./Fen Bil./Sos. Bil./Türkçe Mat.-Sınıf Öğr./Fen Bil./Sos. Bil./Türkçe Sos. Bil.-DKAB/PDR
	Gruplariçi	103,62	601	0,17			
	Toplam	114,51	612				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplararası	27,18	11	2,47	4,50	0,00	Bed. Eğt.-Sın. Öğt./İng./Fen Bil./PDR/Türkçe Resim-İng./Türkçe Sos. Bil.-İng./Türkçe

* p< 0.05

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Liderlik Ölçeğinin her üç boyutunda da öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Liderlik boyutunda alanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11-601)}$=4,36, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Liderlik boyutu cevapları, göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre Resim öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.96) Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.70), Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.85), İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.93) ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.97) daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Ayrıca Tukey testinin sonuçlarına göre Matematik öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =3.19) Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.70), Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.85), İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.93) ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.97) daha düşük

aritmetik ortalamaya sahiptir. Diyebiliriz ki resim öğretmenleri diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinde dönüşümsel liderliği daha az algılamaktadır. Matematik öğretmenlerinin de okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliğini diğer öğretmenlere göre daha düşük görmeleriyle birlikte ortalamalara baktığımızda aradaki farkın büyük olmadığını görüyoruz.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Liderlik Ölçeği Durumsal Liderlik boyutunda görevleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(11\text{-}601)}$=5,74, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği Durumsal Liderlik boyutu cevapları, görevlerine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre Resim öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Durumsal Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.52) Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =2.93), Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.00), Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.04) ve Sosyal Bilgiler alanı öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.16) daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Ayrıca Tukey testinin sonuçlarına göre Matematik öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Durumsal Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.60) Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =2.93), Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.00), Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =3.04) ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =3.16) daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Yine Tukey testinin sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler alanı öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Durumsal Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =3.16) PDR öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =2.69) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =2.70) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Resim öğretmenlerinin durumsal liderliği en az algılayan öğretmenler olduğunu söyleyebiliriz. Durumsal liderliği en fazla gözlemleyenler ise sosyal bilgiler öğretmenleridir. Resim öğretmenlerinin ve Matematik öğretmenlerinin görüşlerinin dönüşümsel liderlik boyutunda da olumsuz çıkması bu farklılığın görevlerinin yapısından kaynaklandığı sonucunu bizlere düşündürtebilir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutunda görevleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir [$F_{(11-601)}$=4,50, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu cevapları, görevine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.18) Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.39), PDR öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.40), İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.43), Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.57) ve Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =1.70) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Ayrıca Tukey testinin sonuçlarına göre Resim öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.25) Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.39) ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =1.43) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Yine Tukey testinin sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu görüşleri ($\overline{X}$ =2.06) Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =1.39) ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden ($\overline{X}$ =1.43) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Beden Eğitimi, Resim ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin serbest bırakıcı liderliği okul müdürlerinde diğer alan öğretmenlerine göre daha fazla algıladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin beden eğitimi ve resim öğretmenlerine karşı serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösterdiği bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı ise durumsal ya da serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösterdikleri sonucuna varabiliriz.

4.6.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişkisi

Araştırmanın beşinci alt problemi Okul müdürlerinin motive etme becerisi alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

4.6.1.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişki Ne Düzeydedir?

Tablo 4.18. Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Arkadaşlık	Anlaşma	Usa Başvurma	İkna	Ödül-Ceza	Otorite	Koalisyon
Arkadaşlık	1,00						
Anlaşma	,369**	1,00					
Usa Başvurma	,770**	,386**	1,00				
İkna	,248**	,346**	,346**	1,00			
Ödül-Ceza	-0,022	,369**	0,027	,442**	1,00		
Otorite	-0,023	,329**	0,028	,256**	,508**	1,00	
Koalisyon	,716**	,235**	,690**	,171**	-,114**	-0,06	1,00

** p<.01

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre; arkadaşlık boyutu ile anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,369, p<01), Usa Başvurma boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,770, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,248, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,716, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Anlaşma boyutu ile Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,386, p<.01), İkna boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,346, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,369, p<.01), Otorite boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,329, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,716, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Usa Başvurma boyutu ile İkna boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,346, p<.01), ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,690, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre İkna boyutu ile Ödül Ceza boyutu

arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,442, p<.01), Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,256, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,171, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Ödül Ceza boyutu ile Otorite boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,508, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,114, p<.01) olduğu görülmüştür.

Tabloya genel olarak bakıldığında arkadaşlık boyutu ile anlaşma, usa başvurma, koalisyon ve ikna boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki çıkarken ödül-ceza ve otorite boyutları ile arkadaşlık boyutu arasında bir ilişki saptanamamıştır. Bu durumun arkadaşlık boyutunun doğasına aykırı olmadığı söylenilebilir. Bununla birlikte motive etme yöntemlerinden anlaşma boyutunun ise tüm diğer yöntemlerle pozitif yönde ilişkili olduğu veriler ışığında söylenilebilir. Usa başvurma boyutunun ise ikna ve koalisyon boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmekle birlikte aynı arkadaşlık boyutunda olduğu gibi ödül-ceza ve otorite boyutu ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bunun yanında ödül-ceza ve otorite boyutları diğer motive etme yöntemlerinden farklı özellikler göstermekte ve ikna ve anlaşma boyutu dışında diğer boyutlarla arasında ilişki tespit edilememektedir. Öte yandan ödül- ceza ile koalisyon boyutları arasında tersine bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.7.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımı Alt Boyutları Arasındaki İlişkisi

Araştırmanın altıncı alt problemi Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımı alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.19. Liderlik Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Dönüşümsel Liderlik	Durumsal Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik
Dönüşümsel Liderlik	1,00		
Durumsal Liderlik	,617**	1,00	
Serbest Bırakıcı Liderlik	-,545**	-,080*	1,00

** p<.01

* p<.05

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Dönüşümsel Liderlik boyutu ile Durumsal Liderlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,671, p<.01), Dönüşümsel Liderlik boyutu ile Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,545, p<.01) ve Durumsal Liderlik boyutu ile Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=0,080, p<.05) olduğu görülmüştür.

Liderliğin iki temel kategorisinin durumsallık ve dönüşümsellik olduğu düşünüldüğünde bu iki liderlik yaklaşımı arasında pozitif yönde bir ilişki olmasının şaşırtıcı olmadığı söylenilebilir. Her ne kadar amaç ve hedefleri ile birbirinden ayrılsalar da bu iki liderlik yaklaşımı bir birinin devamı gibidirler. Şöyle ki durumsal liderlik çalışanların alt düzey gereksinimlerini kullanarak çalışanları motive ederek amaçlarına ulaşmaya çalışırken dönüşümsel liderler ise üst düzey gereksinimlerin tatmini yoluna giderek çalışanlarının performanslarını onların beklentilerinin üzerine çıkarabilmektedir. Bu nedenle durumsal liderliğin dönüşümsel liderliğe gitmede bir basamak olduğu söylenilebilir. Diğer yandan serbest bırakıcı liderlik ile durumsal liderlik ve dönüşümsel liderlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Literatüre baktığımızda serbest bırakıcı liderliğin hem durumsal hem de dönüşümsel liderlikle zıt özellikler gösterdiği ve hatta liderliğin en etkisiz hali olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu nedenle dönüşümsel ve durumsal liderlik ile serbest bırakıcı liderlik arasında teoride var olan ilişkinin yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklendiği söylenilebilir.

4.8.Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi ile Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Araştırmanın yedinci alt problemi Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımı arasında ki ilişki ne düzeydedir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.20.Motive Etme Becerisi ve Liderlik Yaklaşımı Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Motive Etme Becerisi	Liderlik
Motive Etme Becerisi	1,00	
Liderlik	,621**	1,00

** p<.01

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerileri ile Liderlik yaklaşımı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,621, p<.01). Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımı ile liderliğin en önemli özelliklerinden biri olan motive etme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmekle birlikte bu ilişki orta düzeyde bir ilişkidir. Okul müdürlerinin liderliklerini sergilerken motive etme becerisini yeterli derecede kullanmadıkları söylenilebilir.

4.9.Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları Alt Boyutları ile Motive Etme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Araştırmanın sekizinci alt problemi Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları Alt Boyutları ile Motive Etme Becerisi Alt Boyutları arasındaki İlişki ne düzeydedir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.21.Motive Etme Becerisi Alt Boyutları ve Liderlik Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Dönüşümsel Liderlik	Durumsal Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik
Arkadaşlık	,724**	,481**	-,368**
Anlaşma	,303**	,369**	0,035
Usa Başvurma	,737**	,522**	-,384**
İkna	,207**	,367**	,120**
Ödül-Ceza	0,008	,283**	,310**
Otorite	-0,024	,150**	,233**
Koalisyon	,718**	,460**	-,451**

** p<.01

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Dönüşümsel Liderlik boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,724, p<.01), Anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,303, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,737, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,207, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,718, p<.01) olduğu görülmüştür.Dönüşümsel liderlik özelliği gösteren okul müdürleri öğretmenleri motive etme yöntemlerinden arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini diğer yöntemlere göre daha fazla uyguladıkları söylenilebilir. Usa başvurma yöntemini de fazla olmamakla birlikte kullandıklarını ikna yöntemine ise nadiren başvurduklarını düşünebiliriz. Sonuç olarak dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, anlaşma, usa başvurma, ikna ve koalisyon yöntemlerini kullandıklarını söyleyebiliriz. Buna karşın dönüşümsel liderlik ile motive etme yöntemlerinden ödül-ceza ve otorite arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de otoriteye başvurmadıkları, ödül ya da ceza mekanizmalarını çalıştırmadıkları söylenebilir.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Durumsal Liderlik boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,481, p<.01), Anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,369, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,522, p<.01), İkna boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,367, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir

ilişki (r=0,283, p<.01), Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,150, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,460, p<.01) olduğu görülmüştür. Durumsal liderlik özelliği gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinin hepsini kullandığını görüyoruz. Fakat dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürleri arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini yüksek düzeyde gösterirken, durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin hiçbir motive etme yöntemini yüksek düzeyde kullanmadıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin aksine durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de ödül-ceza ve otorite motive etme yöntemleri de kullandıkları söylenebilir.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,368, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,384, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,120, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,310, p<.01), Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,233, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,451, p<.01) olduğu görülmüştür. Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon motive etme yöntemlerini kullanmadıkları, öğretmen algılarına göre tam tersi bir davranış sergiledikleri söylenilebilir. Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ödül-cezayı öğretmenleri motive etme de kullandıkları, ikna ve otoriteyi ise ödül- cezaya göre daha az düzeyde kullandıkları söylenebilir. Serbest bırakıcı liderlik ile anlaşma motive etme yöntemi arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Dönüşümsel liderlik ve durumsal liderlikle karşılaştırıldığında serbest bırakıcı liderliğin motive etme araçlarını en az düzeyde kullandığını düşünülebilir.

Tablo 4.22.Motive Etme Becerisi Alt Boyutları ve Liderlik Alt Boyutlarının Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Dönüşümsel Liderlik					Durumsal Liderlik		
	İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	İdealleştirilmiş Etki (Düşünce)	Telkinle Güdüleme	Entellektüel Uyarım	Bireyselleştirilmiş Algı	Şartlı Ödül	Aktif Liderlik	Pasif Liderlik
Arkadaşlık	,570**	,648**	,655**	,643**	,637**	,699**	,397**	-,361**
Anlaşma	,252**	,181**	,240**	,313**	,326**	,326**	,257**	0,007
Usa Başvurma	,566**	,624**	,676**	,682**	,652**	,685**	,477**	-,357**
İkna	,263**	0,064	,215**	,168**	,212**	,213**	,178**	,211**
Ödül-Ceza	0,017	-,097*	-0,035	0,067	0,075	-0,016	,169**	,332**
Otorite	-0,032	-,083*	-0,051	0,048	-0,002	-0,04	0,074	,227**
Koalisyon	,564**	,660**	,677**	,642**	,583**	,705**	,383**	-,389**

** p<.01

* p<.05

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre İdealleştirilmiş Etki (Davranış) boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,570, p<.01), Anlaşma boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,252, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,566, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,263, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,564, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre İdealleştirilmiş Etki (Düşünce) boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,648, p<.01), Anlaşma boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,181, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,624, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,097, p<.05), Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,083, p<.05) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,660, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Telkinle Güdüleme boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,655, p<.01), Anlaşma boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki

(r=0,240, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,676, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,215, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,677, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Entellektüel Uyarım boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,643, p<.01), Anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,313, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,682, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,168, p<.01ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,642, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Bireyselleştirilmiş Algı boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,637, p<.01), Anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,326, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,652, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,212, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,583, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Şartlı Ödül boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,699, p<.01), Anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,326, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,685, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,213, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,705, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Aktif Liderlik boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,397, p<.01), Anlaşma boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,257, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir

ilişki (r=0,477, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,178, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,169, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,383, p<.01) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Pasif Liderlik boyutu ile Arkadaşlık boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,361, p<.01), Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,357, p<.01), İkna boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,211, p<.01), Ödül Ceza boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,332, p<.01), Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=0,227, p<.01) ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-0,389, p<.01) olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.SONUÇLAR

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin koalisyon, arkadaşlık ve usa başvurma yöntemlerini motive etmede "sık sık" düzeyinde, otorite ve ödül-cezayı nadiren düzeyinde ve son alarak ikna ve anlaşma yöntemlerini ise bazen düzeyinde uyguladıklarını görülmektedir. Okul müdürlerinin motive etme araçlarını etkin bir biçimde kullanmadıkları düşünülebilir. Öğretmenler iyi bir şekilde motive edilmediklerinde iş tatminleri de düşük olacaktır. Bu da öğretmenlerden yeterince verim alınamayacağı anlamına gelebilir.

Okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları onların cinsiyetlerine göre iki motive etme yönteminde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu iki yöntem ödül-ceza ve otorite'dir. Okul müdürlerinin erkek öğretmenleri motive etmede kadın öğretmenlere göre ödül-ceza ve otoriteye daha fazla başvurdukları sonucu bulunmuştur.

Okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları onların eğitim durumuna göre arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon motive etme yönteminde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim fakültesi mezunları okul müdürlerinin motive etme de arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini eğitim yüksek okulu mezunlarına göre daha fazla derecede kullandıklarını belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin motivasyon becerilerine ilişkin öğretmen algıları onların kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılarında farklılık olmaması onların müdürlerinin motive etme becerilerini hangi sıklıkta uyguladıklarına dair birbirine yakın görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin rehberlik ve sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin motive etmede anlaşma boyutunu daha yüksek düzeyde gösterdiklerini algıladıkları söylenilebilir. Rehberlik ve matematik öğretmenlerinin okul müdürlerinin usa başvurma yöntemini diğer öğretmenlere göre daha az kullandıklarını algıladıklarını söyleyebiliriz. Matematik ve rehber öğretmenler diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin motive etmede ikna yoluna başvurmalarını zayıf bulmuşlardır. Bunun nedeni okul müdürlerinin rehber öğretmenlerin alanına uzak olmasından dolayı görevle ilgili konularda fazla görüş alışverişinde bulunmaması olabilir. Diğer bir neden ise bu kişilerin branşlarıyla ilgili farklı eğitim ortamlarından geçmeleri olabilir. Matematik ve Rehber öğretmenlerinin usa başvurma boyutunda da ikna boyutunda olduğu gibi görüşlerinin olumsuz olmasının anlamlı farklılığı destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. İngilizce öğretmenlerinin okul müdürlerini rehber öğretmenlere göre ikna boyutunda daha başarılı bulduğunu söyleyebiliriz. Anlamlı bir farkın çıkmasının nedeni rehberlik öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı bir konuma sahip olması, alanının başlı başına farklılık teşkil etmesi ve hatta bazen okul müdürlerine de rehberlik edebilmesi olabilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin " sık sık" düzeyinde dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösterdikleri, "bazen" düzeyinde durumsal liderlik yaklaşımı gösterdikleri ve son olarak da "nadiren" düzeyinde serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösterdikleri görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik yaklaşımını çok az gösterdikleri, buna karşın durumsal ve daha çok dönüşümsel liderlik yaklaşımlarını uyguladıkları sonucuna varabiliriz. Genele baktığımızda her zaman ya da hiçbir zaman düzeyinde bir liderlik yaklaşımının sergilenmemesi tam bir baskın liderlik türünün olmadığını bize düşündürtebilir.

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılarında farklılık olmaması onların müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını hangi sıklıkta uyguladıklarına dair birbirine yakın görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları onların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre algılarında farklılık olmaması onların müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını hangi sıklıkta uyguladıklarına dair birbirine yakın görüş bildirdiklerini göstermektedir.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik görüşü 6-10 yıl, 11-15 ve 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden olumsuz olduğunu görüyoruz. Buna göre diyebiliriz ki öğretmenlerimizin kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin onlar üzerinde daha serbest bırakıcı bir liderlik yaklaşımı sergiledikleri buna karşın göreve yeni başlayan ya da görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlere karşı daha müdahaleci bir tavır sergilediği düşünülebilir.

Öğretmen algılarına göre resim öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik yaklaşımı üzerine görüşleri, sınıf öğretmenleri, türkçe öğretmenleri, ingilizce öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumsuzdur. Bununla birlikte matematik öğretmenleri de aynı resim öğretmenleri gibi okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik yaklaşımını olumsuz yönde puanlamıştır. Diyebiliriz ki resim öğretmenleri ve matematik öğretmenleri diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinde dönüşümsel liderliği daha az algılamaktadır. Matematik öğretmenleri de okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliğini diğer öğretmenlere göre daha düşük görmeleriyle birlikte ortalamalara baktığımızda resim öğretmenlerine göre aradaki farkın büyük olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin durumsal liderliği en az algılayan öğretmenler olduğunu söylenilebilir. Durumsal liderliği en fazla gözlemleyenler ise sosyal bilgiler öğretmenleridir. Resim öğretmenlerinin görüşlerinin dönüşümsel liderlik boyutunda da olumsuz çıkması bu farklılığın görevlerinin yapısından kaynaklandığı sonucunu bizlere düşündürtebilir.

Beden Eğitimi, Resim ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin serbest bırakıcı liderliği okul müdürlerinde diğer alan öğretmenlerine göre daha fazla algıladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin beden eğitimi ve resim öğretmenlerine karşı

serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösterdiği bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı ise durumsal ya da serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürlerinin motive etme becerisi alt boyutları arasında, arkadaşlık boyutu ile anlaşma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, Usa Başvurma boyutuyla arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, İkna boyutuyla arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve Koalisyon boyutuyla arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anlaşma boyutu ile Usa Başvurma boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, İkna boyutuyla arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, Ödül Ceza boyutuyla arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, Otorite boyutuyla arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve Koalisyon boyutuyla arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Usa Başvurma boyutu ile İkna boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, ve Koalisyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre İkna boyutu ile Ödül Ceza boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, Otorite boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve Koalisyon boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Ödül Ceza boyutu ile Otorite boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve Koalisyon boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, arkadaşlık boyutu ile anlaşma, usa başvurma, koalisyon ve ikna boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki çıkarken ödül-ceza ve otorite boyutları ile arkadaşlık boyutu arasında bir ilişki saptanamamıştır. Bu durumun arkadaşlık boyutunun doğasına aykırı olmadığı söylenilebilir. Bununla birlikte motive etme yöntemlerinden anlaşma boyutunun ise tüm diğer yöntemlerle pozitif yönde ilişkili olduğu veriler ışığında söylenilebilir. Usa başvurma boyutunun ise ikna ve koalisyon boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmekle birlikte aynı arkadaşlık boyutunda olduğu gibi ödül-ceza ve otorite boyutu ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bunun yanında ödül-ceza ve otorite boyutları diğer motive etme

yöntemlerinden farklı özellikler göstermekte ve ikna ve anlaşma boyutu dışında diğer boyutlarla arasında ilişki tespit edilememektedir. Öte yandan ödül- ceza ile koalisyon boyutları arasında tersine bir ilişki olduğu görülmektedir.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Dönüşümsel Liderlik boyutu ile Durumsal Liderlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, Dönüşümsel Liderlik boyutu ile Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ve Durumsal Liderlik boyutu ile Serbest Bırakıcı Liderlik boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=0,080$, $p<.05$) olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, Liderliğin iki temel kategorisinin durumsallık ve dönüşümsellik olduğu düşünüldüğünde bu iki liderlik yaklaşımı arasında pozitif yönde bir ilişki olmasının şaşırtıcı olmadığı söylenilebilir. Her ne kadar amaç ve hedefleri ile birbirinden ayrılsalar da bu iki liderlik yaklaşımı bir birinin devamı gibidirler. Şöyle ki durumsal liderlik çalışanların alt düzey gereksinimlerini kullanarak çalışanları motive ederek amaçlarına ulaşmaya çalışırken dönüşümsel liderler ise üst düzey gereksinimlerin tatmini yoluna giderek çalışanlarının performanslarını onların beklentilerinin üzerine çıkarabilmektedir. Bu nedenle durumsal liderliğin dönüşümsel liderliğe gitmede bir basamak olduğu söylenilebilir. Diğer yandan serbest bırakıcı liderlik ile durumsal liderlik ve dönüşümsel liderlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Literatüre baktığımızda serbest bırakıcı liderliğin hem durumsal hem de dönüşümsel liderlikle zıt özellikler gösterdiği ve hatta liderliğin en etkisiz hali olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu nedenle dönüşümsel ve durumsal liderlik ile serbest bırakıcı liderlik arasında teoride var olan ilişkinin yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklendiği söylenilebilir.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi ile Liderlik yaklaşımı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımı ile liderliğin en önemli özelliklerinden biri olan motive etme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmekle birlikte bu ilişki orta düzeyde bir ilişkidir. Okul müdürlerinin liderliklerini sergilerken motive etme becerisini yeterli derecede kullanmadıkları

söylenilebilir.

Dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yöntemlerinden arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini diğer yöntemlere göre daha fazla uyguladıkları söylenilebilir. Usa başvurma yöntemini de fazla olmamakla birlikte kullandıklarını ikna yöntemine ise nadiren başvurduklarını görülmektedir. Sonuç olarak dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, anlaşma, usa başvurma, ikna ve koalisyon yöntemlerini kullandıklarını söyleyebiliriz. Buna karşın dönüşümsel liderlik ile motive etme yöntemlerinden ödül-ceza ve otorite arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de otoriteye başvurmadıkları, ödül ya da ceza mekanizmalarını çalıştırmadıkları söylenebilir.

Durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinin hepsini kullandığını görüyoruz. Fakat dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürleri arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon yöntemlerini yüksek düzeyde gösterirken, durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin hiçbir motive etme yöntemini yüksek düzeyde kullanmadıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin aksine durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de ödül-ceza ve otorite motive etme yöntemleri de kullandıkları söylenebilir.

Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon motive etme yöntemlerini kullanmadıkları, öğretmen algılarına göre tam tersi bir davranış sergiledikleri söylenilebilir. Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden ödül-cezayı öğretmenleri motive etme de kullandıkları, ikna ve otoriteyi ise ödül- cezaya göre daha az düzeyde kullandıkları söylenebilir. Serbest bırakıcı liderlik ile anlaşma motive etme yöntemi arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Dönüşümsel liderlik ve durumsal liderlikle karşılaştırıldığında serbest bırakıcı liderliğin motive etme araçlarını en az düzeyde kullandığını düşünülebilir.

5.2.ÖNERİLER

5.2.1.Uygulayıcılar İçin

1) Okul müdürlerine ve ileride okul müdürü olabilecek öğretmenlere motivasyon ve motive etme yöntem ve araçları konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmelidir.

2)Tüm okullarda görev yapacak okul müdürlerinin seçiminde ve atanmasında motive etme yeteneğini en iyi şekilde kullanan adayların tercih sebebi olması, okulların etkililiği ve öğretmenlerden alınacak verimin yükselmesinde etkili olacaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin seçim ve atanmasında bu noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir.

3)Okul müdürlerinin okulun etkililiği için liderliklerini sergilerken ya da çalışanlarını motive etmesi gereken durumlarda geri dönüt alarak bireysel farklılıkların farkına varması gerekmektedir.

5.2.2.Araştırmacılar İçin

1)Bu araştırmada elde edilen sonuçların Türkiye'de ki tüm devlet ilköğretim okulları genellemesinden kaçınılıp, farklı illerde ve Türkiye genelinde benzer araştırmalar yapılmalıdır.

2)Motive etme yöntemleri ve liderlik davranışları bu araştırmada sınırlandırılmış olup farklı motive etme yöntemleri ve liderlik yaklaşımlarıyla da araştırmalar yapılarak araştırma tamamlanmalıdır.

3)Okul müdürlerinin algıları da dikkate alınarak öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik ve motive etme becerisi algılarıyla anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine de bakılabilir.

KAYNAKLAR

Adeyemi, A.O.(1999).*A study of the relationship between influence tactics, gender, and leadership style in manager-subordinate dyads(A dissertation).* Nova Southeastern University.The department of philosopy.

Akat, İ. ,Budak, G. ve Budak, G.(1999).*İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları. 3.baskı

Arıkan, S.(2001). *Liderlik*. Salih Güney (Ed.) Yönetim ve Organizasyon.Ankara: Nobel YAYIN dağıtım.

Armstrong, M.(1991). *A handbook of Personel Management*. London: Koga Page Limited

Aşan, Ö.(2001) *Motivasyon*. Salih Güney(Ed.)Yönetim ve Organizasyon.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Avolio, B.J.(1999). *Full Leadership Development*.Thousand OAKS, CA: Sage Publications, Inc.

Aydın, M.(1993).*Çağdaş Eğitim Denetimi*.Ankara:Personel Eğitim MerkeziYayınları. Genişletilmiş Üçüncü Baskı

Aydın, M.(1994).*Eğitim Yönetimi*.Malatya:Feryat Matbaası.Hatipoğlu Yayınevi. 4. Baskı

Aydın, M.(2005).*Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.7. Baskı.

Barbuto, J.E.(1997).*Motivation and leadership:Towards a predictive model of leader influence behaviours(Dissertation).*University of Rhode Island.Business Administration

Barbuto, J.E., Fritz, S.M.; Marx, D.(2002).*A Field Examination of Two Measures of Work Motivation as Predictors of Leaders' Influence Tactics.*The Journal of Social Psychology, ,142(5),601-616

Barbuto, J.E.(2005).*Motivation and Transactional, charismatic and transformational leadership: a test of antecedents.*Journal of leadersip and Organizational Studies.11(4)

Bass, B.M.(1985).*Leadership:Good,Beter,Best*.Organizational Dynamics.Vol.13 Issue.3.The free press.

Bass, B.M.(1990).*Handbook of Leadership(3.Edition).*London:The Free Press: A division of Macmillian Inc.

Bass, B.M.&Avolio, B.J.(1994).*Improving organizational effectiveness through transformational leadrship*.Thousand Oaks, CA: Sage Publications,Inc.

Bass, B.M.(1995).*Theory of Transformational Redux*.The leadership Quarterly.6(4).

Bass, B.M.& Steidlmeier, P.(1999).*Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behavior.* Binghamton University.Binghamton, Ny USA

Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I.,& Berson, Y.(2003).*Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership*.Journal of Applied Psychology,88(2).

Başaran, İ.E.(1982).*Örgütsel Davranış*.Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:108

Başaran, İ. E.(2004).*Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın

Baykal, B. (1978).*Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları

Baysal, A.C.& Tekarslan, E.(1996).*İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol. Basım-Yayın

Bennis, W.(1984).*Transformational power and leadership*.In T.J. Sergiovanni and J.E. Corbally(Eds.), Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice.Urbana, IL:University of Illinois Press.

Bennis, W.(1999).*Bir lider olabilmek.* Çeviren:Utku Teksöz.İstanbul:Sistem yayıncılık

Bentley, T.(1999).*İnsanları Motive Etme*.Çeviren.Onur Yıldırım.İstanbul:Hayat yayınları

Bingöl, D.(1984).*Çalışma Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları

Bingöl, D.(1996).*Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Bovee C.L.; Thıll, J.V.; Wood ,M. B.;Dovel, G. P. (1991). *International Edition Management*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Burns, J.M.(1978).*Leadership*,NewYork: Harper Torchbooks.

Bradford, L.P. &Lippitt, R.(1945).*Building a democratic work group*. Personnel, 22(3),142-148.

Bursalıoğlu, Z.(1971).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.No15.

Bursalıoğlu, Z.(1979).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Campbell, R. F. ,Corbally, J.E. and Nystrand, R.O.(1983).*Introduction to Educational Administration*. Boston: Sixth Edition. ALLYN AND Bacon.Inc.

Can, H. (1994).*Organizasyon ve Yönetim*. Ankara:Siyasal Kitapevi.

Can, H., Akgün, A.; Kavuncubaşı, Ş.(1995). *Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Celep, C.(2004).*Dönüşümsel Liderlik*.Ankara:Anı Yayıncılık

Çelik, V.(2000).*Eğitimsel Liderlik*. Ankara:Pegem Yayıncılık

Closson, R.K.(2001).*Faculty evaluation of leadership styles and influence tactics of northern calıfornia college deans(Dissertation)*.University of Pasific. Educational Administration.

Daft, R. L.(1991).*Management*.The Dryden Press International USA.

Dalton, M.; Hoyle, D.G.,&Watts, M.W.(2000).*Humanrelations (2.Edition)*. Cincinnati, OH:South-Western Educational Publishing.

De Conze, D.A. ve Robbins, S.P,(1999). *Human Resourse Management*. USA:Sixth Edition.John Wiley and Sons

Dereli, T.(1981).*Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul:Ar yayın dağıtım

Dessler, G.(1998).*Management:Leading People Organization in 21 Century*.New Jersey: Prentice Hall.

Drafke,M. W. and Kossen ,S.(1998).*The Human Side of Organization*. USA: Seventh Edition,Addison Wesley Longman

Erçetin, Ş.(1998).*Lider Sarmalında Vizyon*.Ankara:Önder Matbaacılık.

Erdoğan, İ.(2000).*Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Eren, E.(1996).*Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul:Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Eren, E.(1998).*Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beşinci Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım.

Fairholm, G.W.(1994).*Leading diverse followers*.The Journal of Leadership Studies.1(1).

Fiedler, F. F. ; Chemers, M.M.(1974).*Leadership and Effective Management*, Glenview 2: Scott, Foresman and Company

Ford, R.(1969).*Motivation Through the work itself*.USA:American Management Association

Gardner, J.W. (2000). *Nature of Leadership.The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*.San Francisco: Jossey-Bass

Gellis, Z.D.(2001).*Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care.*Social Work Research,25(1).

Günbayı, İ.(2000).*Örgütlerde İş doyumu ve Güdüleme.* Ankara:Özen Yayıncılık

Hampton, D. R.(1982).*Contemporary Management*.New York: McGraw-Hill Book Company.

Hanson, E.M.(1991).*Educational Administration and Organizational Behavior.*

Herb, S.L.(2005).*A study of leadership styles and demografik characteristics of Pennsylvania public school principals(A dissertation).*Capella University.The Department of Philosopy.

Hersey, P; Blanchard, K.H.(1977*). Management of organizational Behavior: Utilizing Human Resources,* Englewood Cliffs, N.J:Prentice –Hall, Inc.

Hay, I.(2006).*Transformational Leadership:Characteristics and Criticisms. School of Geography, Population and Environmental Management FlindersUniversity*.http://www.weleadinlearning.org/transformationalleadership.htm

Hicks, G. H. (1979).Örgütlerin Yönetimi: *Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Hitt, M. A. ;Mıddlemıst, R.D.; Mathıs, R.L. (1986).*Management*.Saint Paul.West Publishing Company.

Hopper, J.R.(1966).*Yönetimde Beşeri İlişkiler*.Çev.Ö.Özkaya.Ankara:Türkiye Hizmetiçi Eğitim Dergisi

Hughes, R.L., Ginnett, R.C.,& Curphy, G.J.(1993).*Power, influence and influence tactics.*In J. Thomas(Ed.), The leader's campanion:Insights on leadership through the ages. New York: The Free Press.

Hunt, J. G.(1991).Leadership: A new Synthesis.London.Sage Publications.

Ilgar, L.(2005).*Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*.İstanbul:Beta Yayınları.3.baskı

Ivancevich, J.M. ve Matteson, M.T.(1996).*Organizational Behavior and Management.*USA:McGraw-Hill. Fourth Edition.

İnceoğlu, M. (1985).*Güdüleme Yöntemleri*. Ankara:Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yük. Ok. Yayınları

Jewell, L. N. & Siegall, M.(1990).*Contemporary industrial/organizational psychology,*Second Edition,USA:West Pub. Co. St. Paul

Kabadayı, R.(1982).*Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi(Doktora Tezi)*. Ankara:Hacettepe Üniversitesi

Karaköse, T.(2002).*Okul Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi(Yüksek Lisans Tezi)*.Elazığ:Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katz, D.; Kahn, R.L.(1966).*The Social Psychology of Organization*.New York:Wiley

Katz, D. &Kahn, R.L. (1991).*Organization and System Concept,*in edited by by Shafritz and Albert C. Hyde.Classics of Public Administration.Third Edition. Belmont. California: Wadsworth Publishing Company

Kaynak, T.(1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Melisa Matbaacılık

Keçecioğlu, T.(1998). *Değişim Yolunda İyi bir Öğrenci ve iyi bir öğretmen: Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder yayınları No:24

Kelly, M.L.(2003).*Academic advisers as transformational leaders*.The Mentor.Retrieved from http://www.psu.edu/dus/mentor/030101mk.htm

Kipnis, D.; Schmidt, S.; Price, K.; Stitt, C. (1981). *Why Do I like Thee: Is it Your Performance or My orders?* The Journal of Applied Psychology.Vol66.No.3.(324-328).

Kipnis, D.& Schmidt, S.M. & Wilkonson, I.(1980).*Interorganizational influence tactics:Explorations in getting one's way*.Journal of Applied Psychology,65,440-452.

Kipnis, D.& Schmidt S.M.(1982).*Profiles of organizational influence startegies survey*. San Diego.University Associates.

Kocabaş, İ.; Karaköse, T.(2005).*Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi(Özel ve Devlet Okulu Örneği)*.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.3(1).

Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Koçel, T. (1998).*İşletme Yöneticiliği*. İstanbul:Beta Yayınları.6 baskı.

Koontz, H.& Weihrich, H.(1988).*Management.*New York:McGraw-Hill Book Company

Kotter, J.P.(1990).*Aforce for change:How leadership differs from management.* New York:Free Press

Lunenburg, F.C.& Ornstein, A.C.(1991).*Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont.California:Wadsworth Publishing Company

Lussier, R. N. & Achua, C.F.(2004).*Leadership: Theory, Application and Skill Development (2.basım)*,Minnesota, South-Western Publishing

Maslow, A.H.(1971).*Motivation and Personality*.NewYork: Horper and Row, Publishers Incorporated.

Mendenhall, M. ; Punnett, B.J.; Rıcks, D.(1995).*Global Management*. Massachusetts: Blackwell Inc

Merih, K.(2006).*Liderlik Sosyal Bir Kalitedir: Liderlik Nedir?* http:// www. merih. net/ m2 / lid/liderlik.htm

Miner, J. B.(1992).*Industrial-Organizational Psychology*,USA:Mc Graw- Hill

Mutlu, B.(2003).*Demokratik Liderlik ve İşgören Motivasyonu*.Hacettepe Üniversitesi.Yüksek Lisans Tezi.Ankara

Northouse, P.G.(2001)*Leadership Theory and Practice(2.basım)*.California.Sage publications.

Onaran, O.(1981).*Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*.Ankara:Sevinç Matbaası.

Önen, L. ; Tüzün, B. M.(2005).*Motivasyon.* İstanbul: Melisa Matbaası.

Özbek, S.(1998).*İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri(Yüksek Lisans Tezi)*.İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özden, Y.(2005).*Eğitim ve Okul Yöneticiliği El kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.2. baskı.

Özkalp, E.(1998).*Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış*. Eskişehir: Eskişehir İktisadi Ticari Bilimler Akademisi Yayınları.

Pearce, C.; Sims, H.; Cox, J.; Ball, G.; Schnell, E.;Smith, K. & Trevino, L.(2002).*Transactors, transformers and beyond: A multi-method development of a therotical typology of leadership*.Journal of Management Development.

Reeves, D. B. (2004).*Accountability at a crossroads* .Leadership. Vol34.Issue2 (12-37)

Robbins, P.S.(1994).*Örgütsel Davranışın Temelleri*.Eskişehir:Basım Yayın Etam A.Ş

Roethlisberger, FJ. & Dickson, W.J.(1943).*Management and the Worker*. Harvard University Pres, Cambridge, Mass

Ross, D.B.(2006)*Leadership styles of secondary school principals as perceived by secondary school teachers(A dissertation)*Florida Atlantic University.Faculty of Education.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M .(1995).*Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sapancalı, F.(1992).*İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Güdülenme Üzerinde Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi.İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi

Schein , E. H.(1970).*Organizational Psychology*.Prentice-Hall,Inc., Engle-wood Cliffs,N.J

Schultz, D.P. & Schultz S.E.(1994).*Psychology and work today:An introduction to industrial and organizational psychology*. USA:Macmillan Publishing Company.Sixth edition.

Sergiovanni, T.J.(1990).*Adding value to leaderhip gets extraordinary results.*Educational Leadership,47(8).

Simic, I.(1998).*Transformational leadership- the key to successful management of transformational organizational changes.*Facta Universitas,1(6).

Solmuş, T.(2004).*İş yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler*.İstanbul: Beta Yayınları. 1.baskı

Şahin, Ali.(2004).*Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:11.s.523-547

Şisman, M. (2002).*Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem yayıncılık

Tevrüz, S.(1992).*Güdülenme. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, N. Bilgin(Ed.).İzmir

Tevrüz, S. ;Artan, İ.& Bozkurt, T.(1999).*Davranışlardan Seçmeler(Örgütsel Yaklaşım)*. İstanbul: Beta Basım Yay.

Topçu, N.Z.(1995).*Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerini Güdüleme Sorunları(Yüksek Lisans Tezi).*Ankara

Türe, R.(1993).*Yöneticilik ve Motivasyon.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).*İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulrich, C.A.(2004).*Leadership Styles of High School Principals in Top Performing California Schools:Perceptions of Stakeholders(A dissertation).*University of California.The department of philosopy.

Weber, M.(1991).*Bureaucracy*, in edited by jay m. Shafritz and Albert C. Hyde. Classics of Public Administration. Third Edition. Belmont. California: Wadsworth Publishing Company

Yukl, G.A.(1989).*Leadership in Organizations(Second Ed.)*.Englewood Cliffs.NJ:Prentice Hall.

Yukl, G.A.& Falbe, C.M.(1990).*Influence tactics in upward, downward and lateral influence attempts.* Journal of Applied Psychology,75,132-140.

Yukl, G.A.; Falbe, C.M.,&Youn,J.Y.(1993).*Patterns of influence behavior for managers.* Group and Organizational Management,18, 5-28.

Yukl, G.A. & Tracey, B.(1992). *Consequences of influence tactics used with subordinates, pers and boss.* Journal of Applied Psychology,77,525-535.

Yukl, Gary(2002).*Leadership in Organizations(5. Basım)*.New Jersey.Prentice Hall.

Yüksel, Ö.(1997). *İnsan Kaynakları*. Ankara: Volkan Matbaacılık

Zaleznik, A.(1977).*Managers and leaders:Are they different?*Harward Business Review,55.(5).

EKLER

Sevgili Öğretmen Arkadaşlar;

İlköğretim Okulu Müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişki üzerine bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Ekte verilen anket soruları bu amaç için hazırlanmış olup, araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Soruları içtenlikle cevaplamanız araştırmanın başarıya ulaşması için şarttır. Bu nedenle soruları içtenlikle cevaplayacağınızı umut ediyorum. Anket sorularını cevaplamanız ortalama 20 dakikanızı alacaktır. Lütfen anketin hiçbir yerine isminizi yazmayın.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm 33 sorudan oluşmakta olup okul müdürlerinin motive etme becerisini ölçmekte ve verilen maddelerin ne düzeyde gösterildiğini ifade etmektedir. Üçüncü bölüm ise 45 sorudan oluşmakta olup okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını gösterme derecelerini ölçmeye yönelik bir anketten oluşup yine verilen maddelerin ne düzeyde gösterildiğini ifade etmektedir.

Sizce uygun olan seçeneğin altındaki boşluğun içine **X** işareti koyarak işaretleyin. Araştırma sonuçları hakkında bilgi almak istiyorsanız anketin sonuna e-mail adresinizi yazmanızı rica ederiz. Şimdiden araştırmaya ve bilime yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Seda BUL
Kocaeli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
E.Y.T.P.E.
Yüksek LisansÖğrencisi

1.Bölüm

1. Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

2.Yaşınız: 21- 30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri ( )

3.Mezun olduğunuz okul: Eğitim yüksek okulu ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen Edebiyat Fakültesi ( ) Yüksek Lisans/Doktora ( ) Diğer(……..)

4.Meslekteki kıdeminiz: 0- 5 yıl ( ) 6- 10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 ve üzeri ( )

5.Göreviniz: Sınıf Öğretmeni( ) Branş(…….)

2.Bölüm

	Motive Etme Becerisi Anketi Öğretmen Form	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul müdürümüz okula ilişkin istekleri doğrultusunda çalışanların faaliyet göstermeleri konusunda diğer çalışanların desteğini alır.					
2	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerini yerine getirmede çalışanlarının kendilerine ait akıl, yetenek ve tecrübeye sahip olduklarını vurgulayarak kendilerini önemli hissettirir.					
3	Okul müdürümüz uygulamak istediği fikirlerini savunmak için çalışanlarına detaylı bir eylem planı hazırlar.					
4	Okul müdürümüz çalışanlarından ne istediğini hiçbir belirsizliğe sebep olmayacak şekilde açıklıkla ifade eder.					
5	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesi karşılığında çalışanlarının bazı isteklerini yerine getirmeyi teklif eder.					
6	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerini belirtirken alçak gönüllü ve nazik davranır.					
7	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmemesi durumunda yönetmeliklere de uygun olarak gerekli cezaları vereceğini belirtir(uyarı, kınama)					
8	Okul müdürümüz çalışanları üzerinde otoritesini arttırmak amacıyla daha üst makamlardan yardım alır.					
9	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerini direkt söyler.					
10	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesi için geçmişte yaptığı yardım ve iyilikleri hatırlatarak emirlerine tam bir itaat bekler.					
11	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmemesi durumunda çalışanı hakkında bir üst makama şikayette bulunarak soruşturma açar.					
12	Okul müdürümüz çalışanlarına kendilerini iyi hissettirir, sonrasında okula ilişkin isteklerini yapmasını söyler.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul müdürümüz çalışanlarını okula ilişkin isteklerini yerine getirmemesi halinde sicil notunu düşürmekle tehdit eder.					
14	Okul müdürümüz herhangi bir problemin çözümü için daha üst makamlara yönlendirir.					
15	Okul müdürümüz çalışanlarını okula ilişkin isteklerini yerine getirmemeleri halinde takdir ya da teşekkür belgesi vermeyeceği ile tehdit eder.					
16	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yol açabileceği problemler hakkında çalışanlarıyla duygularını paylaşır.					
17	Okul müdürümüz çalışanları tarafından daha iyi bir şekilde yapılması önerilmediği sürece, görevin onun belirttiği şekliyle yapılmasını ister.					
18	Okul müdürümüz çalışanlarını okula ilişkin isteklerini yerine getirmeleri konusunda ikna etmekte mantık yolunu kullanır.					
19	Okul müdürümüz isteklerinin yerine getirilmesi adına çalışanlarına görevleriyle ilgili kişisel bazı yararlar sağlar. Örneğin; ders programlarının istekleri doğrultusunda ayarlanması gibi.					
20	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesini talep etmeden önce çalışanlarının yeni düşüncelere açık bir ruh haline sahip olmasını bekler.					
21	Okul müdürümüz çalışanlarına okula ilişkin isteklerini yerine getirmeleri konusunda sınırlı bir zaman dilimi verir.					
22	Okul müdürümüz çalışanlarına okula ilişkin isteklerini belirtmeden önce arkadaşça bir tavır sergiler.					
23	Okul müdürümüz çalışanlarını okula ilişkin isteklerini yerine getirmeleri doğrultusunda ikna eder.					
24	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesini desteklemek için çalışanlarıyla iş birliği içerisinde bulunur onların desteğini alır.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul müdürümüz çalışanlarının okula ilişkin isteklerini yerine getirmemeleri durumunda onları cezalandıracağını ima eder.					
26	Okul müdürümüz okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesini sağlamak için üst makamların resmi olmayan desteğine başvurur.					
27	Okul müdürümüz çalışanlarının okula ilişkin isteklerini yerine getirmesi halinde kendisinin de yardımcı olabileceğini belirtir.					
28	Okul müdürümüz çalışanlarını okula ilişkin isteklerini yapmaları için azarlar böylece çalışanlarına ne kadar ciddi olduğu mesajını verir.					
29	Okul müdürümüz çalışanlarına bazı vaatlerde bulunur böylece okula ilişkin isteklerinin yerine getirilmesini garanti altına almaya çalışır.					
30	Okul müdürümüz çalışanlarının okula ilişkin isteklerini yerine getirmesi halinde onlarla görev paylaşımı yapmayı teklif eder.					
31	Okul müdürümüz çalışanlarına okula ilişkin isteklerinin sebebini açık bir şekilde ifade eder.					
32	Okul müdürümüz çalışanlarına okula ilişkin herhangi bir isteğinin yerine getirilmesi için bu isteğini tekrar tekrar hatırlatır.					
33	Okul müdürümüz çalışanlarına okul kurallarının onun isteklerine uyulmasını gerektirdiğini ifade eder.					

3.Bölüm

	Çok Faktörlü Liderlik Anketi Öğretmen Form(5x=kısa)	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul müdürümüz çabalarımın karşılığında bana destek verir.					
2	Okul müdürümüz okul için önemli hükümlerin uygun olup olmadığını tekrar masaya yatırır.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul müdürümüz problem ciddileşinceye kadar müdahale etmede yetersiz kalır.					
4	Okul müdürümüz okul içindeki düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan sapmalara dikkat gösterir.					
5	Okul müdürümüz önemli konular ortaya çıktığında içinde bulunmaktan kaçınır.					
6	Okul müdürümüz onun için önemli olan değer ve inançları hakkında konuşur.					
7	Okul müdürümüz ona ihtiyaç duyulduğunda yoktur.					
8	Okul müdürümüz problemleri çözerken farklı bakış açılarını bulmaya çalışır.					
9	Okul müdürümüz gelecekle ilgili iyimser bir görüşe sahiptir.					
10	Okul müdürümüz onunla çalışırken bana kendimle gurur duymamı aşılar.					
11	Okul müdürümüz performans hedeflerine ulaşmaktan sorumlu kişilerle belli aralıklarla fikir alış verişinde bulunur.					
12	Okul müdürümüz harekete geçmeden önce olayların kötüye gitmesini bekler.					
13	Okul müdürümüz başarıya ulaşmak için neler yapılması gerektiğini coşkuyla anlatır.					
14	Okul müdürümüz ortak bir amaç birliği olması gerektiğinin önemini açıkça belirtir.					
15	Okul müdürümüz öğretmeye ve yetiştirmeye zaman ayırır.					
16	Okul müdürümüz performans hedeflerine ulaşıldığında bunun karşılığında bir kişinin ne elde edebileceğini açıkça ortaya koyar.					
17	Okul müdürümüz “ bozulmadan tamir edilmez” gibi bir sabit fikre sahiptir.					
18	Okul müdürümüz grup yararını kişisel çıkarlarının üstünde tutar.					
19	Okul müdürümüz bana sadece grubun bir üyesi olmanın ötesinde bir bireymiş gibi davranır.					
20	Okul müdürümüz harekete geçmeden önce problemlerin kronik hale gelmesi gerektiğine inanır.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okul müdürümüz kendisine olan saygımı arttıracak şekilde davranır.					
22	Okul müdürümüz dikkatini hataların, şikayetlerin ve başarısızlıkların üstesinden gelinmesine yoğunlaştırır.					
23	Okul müdürümüz kararlarının moral ve ahlaki sonuçlarını düşünür.					
24	Okul müdürümüz tüm hataların kaydını tutar.					
25	Okul müdürümüz güç ve güven hissi verir.					
26	Okul müdürümüz okulun gelecekteki vizyonuyla ilgili düşüncelerini açık seçik ifade eder.					
27	Okul müdürümüz dikkatimi standartların karşılanmasına çeker.					
28	Okul müdürümüz karar vermekten kaçınır.					
29	Okul müdürümüz benim diğerlerinden farklı ihtiyaç, kabiliyet ve yeterliliklere sahip olduğumu düşünür.					
30	Okul müdürümüz problemlere birçok farklı açılardan bakmamı sağlar.					
31	Okul müdürümüz kendimi geliştirmemde bana yardımcı olur.					
32	Okul müdürümüz görevimi nasıl yerine getireceğim konusunda bana yeni fikirler verir.					
33	Okul müdürümüz acil çözüm gereken sorulara cevap vermeyi erteler.					
34	Okul müdürümüz ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular.					
35	Okul müdürümüz okula ilişkin beklentilerini karşıladığımda bana memnuniyetini ifade eder.					
36	Okul müdürümüz çalışanlarına, hedeflere ulaşılacağına dair duyduğu güvenini ifade eder.					
37	Okul müdürümüz iş ile ilgili gereksinimlerimi karşılamada etkindir.					
38	Okul müdürümüz çalışanlarını tatmin edici liderlik davranışları sergiler.					
39	Okul müdürümüz kendimden beklediğimden daha üstün bir performans göstermemi sağlar.					
40	Okul müdürümüz üst makamlara karşı beni etkili şekilde temsil eder.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Okul müdürümüz benimle iş tatminimi arttıracak şekilde çalışır.					
42	Okul müdürümüz başarıya olan isteğimi arttırır.					
43	Okul müdürümüz okula ait gereksinimleri karşılamada yeterlidir.					
44	Okul müdürümüz daha zoru başarmak için benim isteğimi arttırır.					
45	Okul müdürümüz etkili bir gruba önderlik eder.					

ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.41.00.09/510
Konu : Araştırma İzni

14457 19.04.2007

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P.E. Yüksek Lisans öğrencisi Seda BUL'un "Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketleri ek listede belirtilen ilimiz okullarında uygulama talebine ilişkin dilekçesi incelenmiştir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketlerin ek listede belirtilen ilimiz okullarına uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tasviplerinize arz ederim.

Muhlis ÖZTÜRK
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
19/04/2007

Necmettin KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Cumhuriyet Mah. Ankara Cad.
Valilik Binası Kat 2/KOCAELİ
Tel: 0(262) 331 58 00
Fax: 0(262) 321 43 54
http://kocaeli.meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde doğdum. İlkokulu Zafer ilkokulunda, Ortaokulu İnkılâp Ortaokulunda, Lise eğitimimi ise İzmit Lisesinde bitirdim. 2000 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünden mezun oldum. 2001 yılında Kocaeli İli Hereke ilçesinde İngilizce öğretmeni olarak göreve başladım. 2004 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde Yüksek Lisans öğrenimime başladım.