

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
BEÇERİLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ali KAYGİSİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022

©2022-Ali KAYGISIZ

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
BECERİLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN SERVANT LEADERSHIP SKILLS OF SCHOOL
ADMINISTRATORS ORGANIZATIONAL CLIMATE AND
TEACHER MOTIVATION

Hazırlayan

Ali KAYGISIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali KAYGISIZ tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Becerileri İle Örgüt İklimi Ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Karabay

Üye.....(İmza)

Üye.....(İmza)

Üye.....(İmza)

Üye.....(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Ali KAYGISIZ

İmza

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK BECERİLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Ali KAYGISIZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

2022–(xvi+162)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik uygulama becerileri ile öğretmen motivasyonu ve örgüt iklimi arasındaki ilişki düzeyini incelemektedir. Birden fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedefleyen bu nicel araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan 2673 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan çalışmaya katılan ve seçkisiz olarak belirlenen 348 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, ‘‘Hizmetkar Liderlik’’, ‘‘Örgüt İklimi’’ ve ‘‘Öğretmen Motivasyon Ölçekleri’’ yardımı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), ilişkisiz örneklemler t testi, One Way ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında verileri analiz etmede IBM SPSS 25 yazılımından yararlanılmıştır. Çoklu doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda; araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerilerini yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik algıları cinsiyete ve eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşa, kıdem yılına, çalışma sürelerine, bransa ve öğretim kademesine göre ise anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen algılarına göre; örgüt iklimi boyutlarından emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı düşük düzeyde çıkarken, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı

düzeyinin ise yüksek çıktığı görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre öğretmen motivasyon düzeyi ve alt boyut düzeylerinin tamamı için ise yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin motivasyon algılarında cinsiyet ve çalışma süreleri anlamlı farklılık göstermezken, yaş, eğitim seviyeleri, kıdem yılı, branş ve öğretim kademesine göre ise anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve örgüt iklimi değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Hizmetkar liderlik davranışları ve alt boyutları ile örgüt iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı değişkenlerinin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, samimi öğretmen değişkeninin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmetkâr Liderlik, Örgüt İklimi, Motivasyon



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SERVANT LEADERSHIP SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ORGANIZATIONAL CLIMATE AND TEACHER MOTIVATION

MANAGERS

M.Sc.Thesis

Preparer: Ali KAYGISIZ

Advisor : Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

2022 – (xvii+162)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Management Science

Jury

Asst. Prof. Dr. Ersoy KARABAY

The aim of this study is to examine the level of relationship between school administrators' servant leadership practice skills, teacher motivation, and organizational climate, according to teacher perceptions. In this quantitative study, which aims to determine the relationship between more than one variable, the relational survey method was used. The population of the research consists of 2673 teachers working in public and private schools in Kırşehir city center. The sample of the study consisted of 348 teachers from these schools who participated in the study and were determined randomly. The data were collected with "Servant Leadership", "Organization Climate" and "Teacher Motivation Scales". In the analysis of the data collected within the scope of the research, descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum), unrelated samples t-test, One Way ANOVA, and Pearson moments multiplication correlation coefficient were calculated. Within the scope of the research, IBM SPSS 25 software was used to analyze the data. Multiple Linear Regression analysis was used. As a result of the evaluation of the obtained findings; According to the perceptions of the teachers included in the research; It was concluded that school administrators showed a high level of servant leadership skills. According to the results of the research, while the servant leadership perceptions of school administrators do not differ significantly according to gender and education level, they differ significantly according to age, seniority, working hours, branch, and education level. According to teacher perceptions; It is seen that the levels of commanding principal behavior, restrictive principal behavior, and indifferent teacher behavior from organizational climate dimensions are low, while the level of supportive principal behavior, sincere teacher behavior, and collaborative teacher behavior are high. Again,

according to the results of the research, it can be stated that teacher motivation levels and sub-dimension levels are high for all teacher perceptions. While gender and working time do not differ significantly in teachers' motivation perceptions, they show significant differences according to age, education level, seniority, branch, and education level. School administrators' servant leadership behaviors and organizational climate variables show a high and significant relationship with teachers' professional motivation scores. While it is seen that the variables of servant leadership behaviors and sub-dimensions and organizational climate sub-dimensions such as supportive principal behavior, commanding principal behavior, restrictive principal behavior, collaborative teacher behavior, and indifferent teacher behavior are significant predictors of professional motivation, the sincere teacher variable does not seem to have a significant effect. The findings obtained within the scope of the research were discussed on the basis of the relevant literature.

Keywords: Servant Leadership, Organizational Climate, Motivation



ÖN SÖZ

İnsanlığın ilk yıllarından günümüz 21. yüzyıla kadar geçen süre içerisinde sosyal bir yapıya sahip olan insanlar topluluk halinde yaşamışlar ve sosyal hayatı oluşturmuşlardır. Bu sosyal hayat içerisinde farklı yapı ve şekillerde, birbirinden farklı amaçları gerçekleştirebilmek ve düzeni sağlamak adına örgütler kurmuşlardır. Hiç şüphesiz insanların olduğu her yerde liderlerde olmuştur. Belli bir amaç için kurulan ve bu amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen örgütlerinde başarılı olabilmeleri için şüphesiz liderlere ihtiyacı vardır. Örgütün başarıyı yakalamasında bir diğer önemli faktörde örgüt üyelerinin motivasyon düzeyleridir. Son yıllarda liderlik alanında yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan çağdaş liderlik kuramlarından biriside hizmetkar liderliktir. Bu araştırmada; “Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” durumu ele alınmıştır.

Bu çalışmanın tasarlanmasından sonuçlanmasına kadar geçen her aşamada fikir ve deneyimlerini benden esirgemeyen, samimiyeti ve verdiği desteklerle başaracağımıza olan inancını her daim hissettiren, kişiliği ve mesleğine bağlılığıyla bana örnek olan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY’a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimi sürecinde derslerimize giren, her anlamda bize içtenlikle destek veren ve hayatımıza değer katan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen yüksek lisans arkadaşlarıma, araştırmama katılan okulların yönetici ve öğretmenlerine ilgilerinden ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

“Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu” düsturuyla ve “ne yaparsan yap Allah için yap” diyerek beni bu günlere getiren aileme, tez çalışmam sürecinde ilgi ve desteğini hiç eksik etmeyen kıymetli eşime ve göz aydınlığımız sevgili kızıma sonsuz teşekkürler...

Kırşehir-2022

Ali KAYGISIZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	6
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.4. SAYILTILAR	7
1.5. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II	9
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ	
LİTERATÜR	9
2.1. LİDERLİK VE YÖNETİCİ KAVRAMLARI	9
2.1.1. Liderlik.....	9
2.1.2. Yönetici.....	12
2.1.3. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar.....	13
2.1.4. Liderlik Kuramları	14
2.1.4.1. Özellikler Kuramı.....	15
2.1.4.2. Davranışsal Liderlik Kuramları.....	16
2.1.4.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli.....	16
2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	17
2.1.4.2.3. Douglas McGregor'un X ve Y kuramı.....	17
2.1.4.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Matrisi Yaklaşımı.....	18
2.1.4.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	19
2.1.4.3.1. Martin Evans ve Robert House'un Yol Amaç Kuramı	20
2.1.4.3.2. Fiedler' in Durumsal Liderlik Kuramı	20
2.1.4.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı	21
2.1.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı	21
2.1.4.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	22
2.1.4.4. Çağdaş Liderlik Kuramları.....	23
2.1.4.4.1. Dönüşümcü Liderlik.....	23
2.1.4.4.2. Vizyoner Liderlik	25
2.1.4.4.3. Ruhsal Liderlik	25

2.1.4.4.5.Karizmatik Liderlik	26
2.1.4.4.Hizmetkâr Liderlik	27
2.1.4.4.1.Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi	28
2.1.4.4.2.Hizmetkar Liderliğin Özellikleri	30
2.1.4.4.3.Hizmetkâr Liderlik Modelleri.....	31
2.1.4.4.3.1.Greanleaf'ın Hizmetkar Liderlik Davranış Modeli	32
2.1.4.4.3.2.Page ve Wong'ın Hizmetkar Liderlik Modeli	32
2.1.4.4.3.3.Patterson Hizmetkar Liderlik Modeli	33
2.1.4.4.3.4.Winston'un Hizmetkâr Liderlik Modeli	35
2.1.4.4.3.5.Waddell'in Hizmetkâr Liderlik Modeli.....	35
2.1.4.4.3.6.Russel ve Stone'un Hizmetkar Liderlik Modeli	36
2.1.4.4.3.7.Van Dierendonck ve Nujiten Hizmetkâr Liderlik Modeli.....	37
2.1.4.4.3.7.1. Güçlendirme	37
2.1.4.4.3.7.2. Hesap Verebilirlik	37
2.1.4.4.3.7.3. Geride Durma.....	37
2.1.4.4.3.7.4. Tevazu	37
2.1.4.4.3.7.5. Otantiklik	38
2.1.4.4.3.7.6. Cesaret.....	38
2.1.4.4.3.7.7. Sorumlu Yöneticilik.....	38
2.1.4.4.3.7.8. Affetme	38
2.1.4.4.4. Hizmetkâr Liderlikle İlgili Araştırmalar	38
2.2. ÖRGÜT İKLİMİ	40
2.2.1. Örgütsel İklim Tipleri	41
2.2.1.1. Halpin'e göre Örgütsel İklim Tipleri	41
2.2.1.1.1. Açık İklim.....	42
2.2.1.1.2. Bağımsız İklim	43
2.2.1.1.3. Kontrollü İklim.....	43
2.2.1.1.4. Samimi İklim	44
2.2.1.1.6. Babacan İklim.....	44
2.2.1.1.7. Kapalı İklim.....	44
2.2.1.2. Litwin ve Stringer'e göre Örgütsel İklim Tipleri.....	45
2.2.1.2.1. Otoriter Yapılı İklim.....	45
2.2.1.2.2. Demokratik Yapılı İklim	45
2.2.1.2.3. Başarıya Yönelik İklim.....	46
2.2.1.3. Ertekin'e göre Örgütsel İklim Tipleri	46
2.2.1.3.1. Özendirici İklim Türü.....	46
2.2.1.3.2. Özendirmeyen (Erke Dayalı) İklim Türü	46
2.2.2. Örgütsel İklim İle İlgili Yapılan Çalışmalar	47
2.3. MOTİVASYON KAVRAMI	49
2.3.1. Motivasyon Türleri	50
2.3.1.1. İçsel Motivasyon	50

2.3.1.2. Dışsal Motivasyon	51
2.3.2. Motivasyon Kuramları	51
2.3.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları	52
2.3.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	52
2.3.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	56
2.3.2.1.3. McClelland'ın Başarı Kuramı	57
2.3.2.1.4. Alderfer'in VIG(Varoluş-İlişki Kurma-Gelişme)Kuramı	58
2.3.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramı	59
2.3.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı	59
2.3.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı	60
2.3.2.2.3. Adams'ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı	60
2.3.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı	61
2.3.2.2.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı	62
2.3.3. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	63
BÖLÜM III	65
3. YÖNTEM	65
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	65
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	65
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	68
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	68
3.3.2. Hizmetkar Liderlik Ölçeği	68
3.3.3. Örgüt İklimi Ölçeği	68
3.3.4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	69
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	70
BÖLÜM IV	73
4. BULGULAR	73
4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Okulun Örgütsel İklimi Ve Öğretmenlerin Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	73
4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Algılarına İlişkin Bulgular	74
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	75
4.2.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular	79
4.2.4. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.2.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular	83
4.2.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	86
4.2.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	88
4.3. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Bulgular	92
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	92
4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	93

4.3.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular	95
4.3.4. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	96
4.3.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular	99
4.3.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	101
4.3.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.4. Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Algularına İlişkin Bulgular	106
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	106
4.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.4.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular	110
4.4.4. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	111
4.4.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular	113
4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	115
4.4.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	117
4.5. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Örgüt İklimi Ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	120
4.6. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ve Örgüt İklimi Birlikte, Öğretmen Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	134
BÖLÜM V.....	136
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	136
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	136
5.1.1. Liderlik Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	137
5.1.2. Örgüt İklimine İlişkin Sonuç ve Tartışma	139
5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyonuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	143
5.1.4. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	145
5.2. ÖNERİLER.....	147
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	147
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	147
KAYNAKÇA	149
EKLER.....	162
EK 1. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi	162
EK 2. Örgütsel İklim Ölçeği İzin Belgesi	163
EK 3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği İzin Belgesi	164
EK 4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi	165
EK 5. Ölçekler.....	166
ÖZGEÇMİŞ.....	170

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo 2.1. Yönetici ve Liderlik Arasındaki Temel Ayrımlar	14
Tablo 3.1. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları	66
Tablo 3.2. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları	70
Tablo 3.3. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları için değerlendirme ölçütleri	71
Tablo 3.4. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği ortalama puanları için değerlendirme ölçütleri.....	72
Tablo 4.1. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri	73
Tablo 4.2. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.3. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri	75
Tablo 4.4. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması	79
Tablo 4.6. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri	80
Tablo 4.7. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları	81
Tablo 4.8. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri.....	83
Tablo 4.9. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları	84

Tablo 4.10. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri.....	86
Tablo 4.11. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları	87
Tablo 4.12. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri.....	89
Tablo 4.13. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ile alt boyutlarının puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları.....	90
Tablo 4.14. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.15. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri	93
Tablo 4.16. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları.....	94
Tablo 4.17. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması.....	95
Tablo 4.18. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri.....	96
Tablo 4.19. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları	97
Tablo 4.20. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri	99
Tablo 4.21. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları.....	100
Tablo 4.22. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri	102
Tablo 4.23. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları	102

Tablo 4.24. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri	104
Tablo 4.25. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları.....	105
Tablo 4.26. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	106
Tablo 4.27. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri	107
Tablo 4.28. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları.....	108
Tablo 4.29. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması	110
Tablo 4.30. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri	111
Tablo 4.31. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları	112
Tablo 4.32. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri.....	113
Tablo 4.33. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları	114
Tablo 4.34. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri.....	115
Tablo 4.35. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları	116
Tablo 4.36. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri....	117
Tablo 4.37. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları	118

Tablo 4.38. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, örgüt iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (n = 343).....	120
Tablo 4.39. Çoklu bağlantılılık testi sonuçları	134
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu'nun yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	134



KISALTMALAR

akt	Aktaran
ark	Arkadaşları
bk.	Bakınız
Çev.	Çeviren, çevirenler
Ed.	Editör, editörler
Haz.	Hazırlayan
İ. Ö.	İklim Ölçeği
L. Ö.	Liderlik Ölçeği
M. Ö.	Motivasyon Ölçeği
vd.	Ve diğerleri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

İnsan, yaratılışı gereği yalnız yaşamaktan ziyade gruplar halinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Yaşamını devam ettirebilmek, ilgi ve isteklerini giderebilmek, bireysel amaçlarına ulaşmak, tehlikelerden korunabilmek amacıyla gruplar olarak harekette bulunmak ve yaşama gerekliliği duyar. Bununla birlikte insanları belli hedefler ve ülküler etrafında toplamak, bu hedef ve ülküleri gerçekleştirebilmek, normal insanlarda olmayan birçok özellik ve yetenek gerektirmektedir. Grubundaki insanları yönlendirerek sevk ve idare edip harekete geçirecek, onları hedeflerine taşıyabilecek yeteneklere sahip liderlere ihtiyaç vardır.

İlk insandan günümüze kadar geçen tarihi süreçte liderler tarihin her devrinde vardı ve insanın doğası gereği ihtiyacı olan liderlerden gelecekte de vazgeçmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır (Eren, 2012:435). Bilimden sanata, siyasetten savaşa adlarını tarihin sayfalarına altın harflerle yazan, tarihi akışı değiştirip tarihe yön veren birçok lider bulunmaktadır.

Sürekli değişim ve gelişim gösteren dünyada, insani ilişkilere ve insani hasletlere gösterilen kıymetin artması, birey merkezli yönetim biçimini örgütlerde elzem bir ihtiyaç durumuna getirmiştir. Geleneksel liderlik yaklaşımlarının ve bu liderlik yaklaşımlarını benimseyen liderlerin örgüt ihtiyaçlarını karşılayamaması, yetkinin kötüye kullanımı, baskı, dışlama, emretme gibi davranışlar sergilemesi örgüt içerisinde ve yönetiminde birçok soruna neden olmakta bu yüzden yeni arayışlara gidilmesine ve alanyazında yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örgüt üyelerinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanan, daha etkin çalışmalarını sağlayıp üretimi ve başarıyı arttıran, üyelerin güçlenmesini sağlayan, başarının yanı sıra etik değerlere önem veren liderlik yaklaşımlarının daha fazla önem kazandığı görülmektedir (Akdöl, 2015: 3).

Hizmetkâr liderlik 21. yüzyılda ortaya çıkan farklı liderlik tarzlarına paralel olarak literatürde kendisine yer bulmuş, Robert Greenleaf tarafından 1970'li yıllarda fikir olarak temelleri atılmış ve alanla ilgili ilk çalışmaları da yine Robert Greenleaf tarafından yapılan yeni nesil liderlik tarzlarından birisidir. Hizmetkâr liderlik yaklaşımının temelinde önce

insan ve insana hizmet anlayışını koyan (Balay vd., 2014:230) liderlikte, hizmetkar liderlik astlarının fikirlerini dinlemeye ve önem göstermeye, astlarına samimi davranmaya, kimseye haksızlık etmeyip herkese karşı aynı tutum ve hoşgörüyü davranmaya başladıkları an başlar. Hizmetkar lider takipçisi ile empati kurup onunla etkin iletişim kuran, takipçilerine duygusal anlamda destek olan ve gelişimini sağlayan, takipçilerini yapacakları işe inandırıp ekip bilincini oluşturabilen kişiye denir. Hizmetkâr lider olan kişinin yolculuğu kendinden kendinedir. Diğer insanları kendine, kendini de diğer insanlara benzetip dönüştürme gibi bir çabası yoktur (Fındıkçı, 2013:323).

Hizmetkâr liderlik içerisinde tüm liderlik özelliklerini barındırmakla beraber klasik liderlik anlayışından insan merkezli ve hizmet odaklı olması bakımından farklılık göstermektedir (Balay vd, 2014). Bu yüzden hizmetkâr liderlerin, kendilerini örnek alan bireylere liderlik ve aynı zamanda hizmetkarlık yaparak onların gelişmesine ve hedeflerine ulaşmasına daha fazla katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Teknolojinin, tekniğin ve haberleşmenin üst düzeye çıktığı 21.yy'da eğitim yöneticiliği yapan yöneticilerde kendilerini çağa uygun davranmaya ve kişisel gelişimlerine önem vermek zorunda kalmışlardır. Tüm bu sebepler sonucunda eğitim yöneticilerinin çok hızlı değişim ve gelişim gösteren dünya sisteminde yerel bakış açısından ziyade evrensel bir bakış açısına sahip olması gerektiği ifade edilebilir.

Ortaya çıkan ve literatürde yerini alan liderlik yaklaşımları genel olarak topluluğun her kademesinde yer alan yöneticileri birer lider olarak görüp onlardan liderlik vasıflarını göstermesini beklemektedir. Ortaya çıkan bu yeni liderlik tarzlarından okul yöneticilerinin de etkilendiğini söylemek mümkündür. Okul içinde meydana gelen birçok sorunu ortadan kaldırarak, eğitim ve öğretimin sürekli olarak geliştirilmesini, başarının artırılmasını sağlayan etkili, yenilikçi, değişime açık, bilgi birikimi yüksek, vizyoner, prensip sahibi liderlerin önderlik etmesi ve yol göstermesi her zaman önemlidir (Girard, 2000: Akt. Cerit,2007).

Okul yöneticileri kurumun gidişatında direkt ya da dolaylı olarak birden fazla etkiye sahiptir. Okul yöneticileri, kurumun vizyon ve misyonunun gerçekleştirilebilmesi için çalışma arkadaşlarında bulunan fiziksel ve zihinsel becerileri harekete geçirebilmelidir. Başarılı bir okul ve eğitim ortamı meydana getirmede eğitim yöneticilerinin liderlik vasıflarının dikkate değer bir öneminin olduğu ifade edilebilir

(Şişman, 2012:132). Okul yöneticisinden, yetkisinin yanı sıra liderlik özelliklerini de kullanması beklenmektedir. Böyle bir liderden, yetkisini yönettikleri üzerinde hâkimiyet ve baskı kurmak için değil yönettiği bireylerle paylaşması, onların iyiliğine, mutluluğuna ve mesleki gelişimine vesile olmak için kullanması (Northouse; 2014: 233), diğer bir ifadeyle hizmetkâr lider olması beklenmektedir.

Örgüt kavramını; ortak amaç ve hayalleri gerçekleştirebilmek için bir araya gelen birden fazla kişinin, kendi aralarında iş bölümü yaparak hiyerarşik üst-üst ilişkisi kuran, kurulan ve bu ilişkiye dayalı olarak ta bir araya gelen insanları ortak hedefe kanalize edip yönlendiren ve onları denetleyen mekanizmaların olduğu yapılardır. Var olan her örgüt belli bir amacı gerçekleştirebilmek için ortaya çıkmıştır. Bu amaca ulaşım gerçekleştirebilmekte hiç şüphesiz örgütü meydana getiren üyelerin sorumluluğundadır.

Örgüt üyelerinin motivasyon ve işe katkısının yüksek olmasını, kişisel, toplumsal, çevresel ve örgüt içi birçok faktör etkilemektedir. Bu etki eden faktörlerin en önemlilerinden birisi ise “Örgüt İklimi” kavramıdır (Arslan, 2004; akt. Altınok, 2019: 27).

Örgüt iklimini açıklamadan önce iklim kelimesinin köken anlamına inip açıklamak faydalı olacaktır. “İklim” (climate) kelimesinin kökenine inildiğinde, kelimenin “Grekçe” olduğu ve anlam olarak “eğilim” anlamına geldiği görülmektedir. İçinde bulunduğumuz ve yaşadığımız dünyada, yıl içerisinde mevsimler, gün içerisinde ise sıcaklık, soğukluk, nem, yağmur, kar gibi hava olaylarının hepsine birden iklim denilmektedir. Hava olaylarını ifade etmede kullanılan “iklim” kelimesini örgütlerle ilişkilendirildiği takdirde “örgüt iklimi” ifadesinin örgüt üyelerinin duygularını, örgüt içi birlik beraberliği ya da parçalanmayı ifade ettiğini düşünülebilir. İklim kavramını, örgüt üyelerinin dolayısıyla örgütün içsel yada psikolojik boyutu olarak ifade edilebilir (Ertekin, 1978).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yaptığı çalışmalarla bu alanın temellerini atan Bursalıoğlu (1967) örgüt iklimini, insan ve toplum ilişkilerinin, ortak hedefleri gerçekleştirebilmek, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması ve örgütün doğduğu ve yaşadığı çevreyle etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıktığını söyler. Örgüt iklimi ile alakalı yapılan diğer çalışmalarda da farklı tanımlamalar yapılmıştır.

- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesinde katkı ve gayretlerinin nasıl ve ne düzeyde olması gerektiğini, örgütün hedeflerine ne düzeyde ulaşabildiğine yönelik algıların sonucunda oluşan genel havadır (Dinçer, 1991).

- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin kişisel algı düzeylerinden ibarettir. Bu kişisel algıları, örgütün hedefleri, şekli ve esasları ile örgütte uygulanan liderlik şekilleri belirlemektedir (Hampton vd., 1983).

- Örgüt iklimi, örgüt içindeki bireylerin duygularını, düşüncelerini, iş ve davranış biçimini etkileyen ve örgütün farklılıklarını belirten değişik etkenlerle açıklanabilen örgütün içsel çevre kalitesinin olmasıdır (Stringer, 2002).

- Örgüt iklimi, bir örgütü başka örgütlerden farklı yapan ve diğer örgütlere benzememe yönünde kimlik oluşturmaya etki eden, örgüt üyeleri tarafından algılanıp üyelerin tutum ve hareketlerini etkileyen kişisel, çevresel ve örgütsel faktörlerin tamamıdır (Arslan, N.T. 2004).

Örgüt bilimcileri, örgüt ikliminin sınıflandırmasında örgüt üyelerinin kendi aralarındaki iletişim farklılığının önemli bir faktör olduğunu söylemektedirler. Örgüt iklimlerindeki bu farklı iletişim çeşitleri, örgüt iklimini ölçebilmek için hazırlanan ölçeklerde bulunan boyutların farklı değerlerde çıkmasından ve örgüt bilimcilerinin özgün bakış açılarından dolayı oluşmaktadır. Bu sebepten ötürü alan yazınında birbirinden farklı iklim tiplerine rastlamak mümkündür (Gün, 2016: 19).

Teknolojinin 21.yy da geçmiş dönemlere nazaran çok hızlı bir şekilde gelişmesi bu gelişmeye paralel olarak da insanların eğitime ve bilgiye ulaşması ya da bunları diğer insanlarla paylaşımı da doğal olarak artmıştır ve artmaya da hızla devam etmektedir. Eğitim ve öğretimdeki artan bu paylaşım ve dönüşüm hızına yetişilebilmesi ve eğitim öğretimin dönüştürülebilmesi için eğitim kurumlarına, kurum yöneticileri (okul müdürleri) ve kurum çalışanlarına (öğretmenler) büyük görev ve gayret düşmektedir. Eğitim öğretimi gelişim ve dönüşümün gerçekleştirilebilmesi için en önemli faktörlerden biri hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

Eğitim kurumlarının yapı taşlarını öğretmenler oluşturmaktadırlar. Öğretmenler, okulda eğitim ve öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişilerdir. Öğrencinin ve dolayısıyla okulun başarısının artmasında öğretmenlerin önemli bir yeri ve payı vardır.

Okulun başarısına katkı sağlayan değişkenlerden birisi de hiç şüphesiz öğretmenlerin motivasyonudur.

Motivasyon, kişiyi harekete geçiren, yaşamına ve çalışma azmine yön veren, kişinin kendi inanç, fikir ve hayalleridir (Serinkan,2012). Hiç şüphesiz insan duygusal bir varlıktır ve belli bir amaç için bir arada bulunan insanların arasında olumlu ya da olumsuz etkileşimler kaçınılmazdır. İşte burada eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzları ve davranışları, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin motivasyonlarına dolayısıyla performanslarına olumlu ya da olumsuz etki edecektir. Bu etki eğer olumlu olursa eğitim öğretimdeki değişim ve dönüşüm daha hızlı eğer olumsuz olursa daha yavaş olacaktır.

Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin mesleki sorumluluk duygusunun, görevlerini ifa etme ve diğer rollerini yerine getirme bilincinin motivasyonu düşük öğretmenlere göre daha yüksek olacağı şüphesizdir. Okulun ve öğrencinin hedeflerini kendi hedefleri olarak gören ve benimseyen, başarısını da kendi başarıları olarak gören öğretmenler, eğitim ve öğretim etkinlikleri için daha fazla gayret göstermekte ve okulda yer almaktan da mutluluk duymaktadırlar.

Türkiye'deki genç nüfusun fazlalığı göz önüne alındığı takdirde eğitim sürecinde aktif olarak bulunan öğrencilerin sayısı, birçok gelişmiş ülkedeki öğrenci sayısına göre oldukça fazladır. Öğrenci sayısının ve sisteme girdinin fazla olmasının sonucu olarak okulların ve bununla birlikte okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları her geçen gün artmaktadır. Okulların dolayısıyla yöneticilerin söz konusu sorunları çözmeleri ve kendisinden istenilenleri karşılayabilmesi ancak motivasyon seviyeleri fazla olan çalışma arkadaşları ile birlikte olacağı ifade edilebilir. Bu durum örgütte pozitif bir iklim oluşturduğu tespit edilen (Black, 2010) hizmetkâr liderlik tarzının eğitim kurumlarında uygulanmasıyla görülebilir. Hizmetkar liderlik yaklaşımıyla eğitim ve öğretim sürecine direkt etkileri olan öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilmesi ve görülen bu ilişki sonucu ortaya çıkan etkinin ne düzeyde olduğunun bilinmesi eğitim kurumları açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik uygulama becerilerinin ve örgüt ikliminin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde görülen etki düzeyinin araştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin ve değerlendirmelerin bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkı vereceği düşünülmektedir

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik uygulama tarzları ile öğretmen motivasyonu ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıda ifade edilen sorulara cevaplar aranacaktır.

- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik algıları;
 - a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Eğitim seviyeleri, d) Medeni Durum, e) Çalışma Süreleri
 - f) Branş g) Öğretim Kademesi, faktörlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
- Öğretmenlerin örgüt iklimi konusundaki algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, bulunduğu okuldaki hizmet süresine göre değişme göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon konusundaki algıları ne düzeydedir?
- Okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları;
 - a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Eğitim Seviyeleri, d) Medeni Durum, e) Çalışma Süreleri
 - f) Branş g) Öğretim Kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik becerileri, örgüt iklimi ve öğretmenlerin motivasyon algı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik becerileri ve örgüt iklimi birlikte, öğretmen motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik uygulama becerileri ve örgüt iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı varsa nasıl bir ilişkinin olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Araştırma sonucu elde edilen sonuçların bu alanda faaliyet gösteren eğitim yöneticileri ve öğretmenlere mesleki hayatlarında ışık tutacağı ümit edilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının okul yöneticilerinin eğitim kurumları içinde sergiledikleri liderlik türlerini gözden geçirmelerine, kişisel gelişimlerine önem vermelerine ve onların yeni bakış açıları

kazanmalarına katkı sunması hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda, çalışmanın alana yazınına katkıda bulunacağı ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada, hizmetkar liderlik, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyon ölçekleri kullanılacaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ölçek soruları ile sınırlıdır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekte verilen soruları içtenlikle ve herhangi bir baskı altında kalmadan cevaplamışlardır. Okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine göre belirlenebilir. Araştırmaya veri toplamak amacıyla seçilen ölçekler üzerinde çalışılan konuyu ölçebilecek düzeydedir.

1.5. TANIMLAR

Okul yöneticisi: Okulda uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında anahtar konumunda bulunan, yasal gücü ve yetkiyi temsil eden ve elinde bulunduran kişidir (Güçlü, 1997).

Hizmetkar liderlik: Hizmetkar lider takipçisi ile empati kurup onunla etkin iletişim kuran, takipçilerine duygusal anlamda destek olan ve gelişimini sağlayan, takipçilerini yapacakları işe inandırıp ekip bilincini oluşturabilen kişiye denir.

Örgüt iklimi: Örgüt iklimi, bir örgütü başka örgütlerden farklı yapan ve diğer örgütlere benzememe yönünde kimlik oluşturmasına etki eden, örgüt üyeleri tarafından algılanıp üyelerin tutum ve hareketlerini etkileyen kişisel, çevresel ve örgütsel faktörlerin tamamıdır (Arslan, N.T. 2004).

Motivasyon: Kişiyi harekete geçiren, yaşamına ve çalışma azmine yön veren, kişinin kendi inanç, fikir ve hayalleridir (Serinkan,2012).



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde liderlik, hizmetkar liderlik, örgüt iklimi, motivasyon kavramları ile alakalı bilgilere yer verilmiştir. Yine bu kavramlarla ilgili kuramsal çalışmalara ve bu konular üzerine hazırlanmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. LİDERLİK VE YÖNETİCİ KAVRAMLARI

2.1.1. Liderlik

Liderlik, doğada bulunan tüm canlılar için ama özellikle de insanlar için büyük önem arz etmektedir. İlk insandan günümüze kadar geçen sürede liderlere ihtiyaç duyulmuştur ve bundan sonraki zamanlarda da duyulmaya devam edilecektir. İnsanlar yaratılış gereği birlikte yaşamaya ve etkileşime meyillidir. Bu birlikte yaşama ve etkileşim zamanla büyük insan topluluklarının oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bir arada yaşayan bu insanlar kendi aralarında toplumsal kurallar belirlemiş, bu kurallar sonucunda toplumu sevk ve idare eden insanlar diğer insanlara göre ön plana çıkmışlardır. Bu yüzden liderlik, aralarında etkileşim kurabilen ve birlikte yaşayan insanların ilişkileri sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır.

Liderlik kelimesi Anglo-Sakson'da "Lead", Romalılarda "Dux", Yunanlarda "Hegomon" ve Latince'de "Governor" köklerinden gelmektedir (Derya, 2010: 39). Bu kelimenin kökü fiil olarak "Lead" şekliyle genelde Amerikan İngilizcesinde bulunmaktadır. İngiliz İngilizcesinde ise bu kelimeyle aynı anlama gelen ve bu kelimeye karşılık olarak kullanılan "Head" ve "Headship" kelimesi bulunmaktadır. Türk dilinde ise liderlik kelimesini anlam bakımından karşılamak üzere "Önderlik" ve "Yederlik" kelimeleri önerilmiş olsa da bu kelimeler fazla kullanılmamış genelde "Liderlik" kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2012: 3).

Liderlik olgusu ve gerçekliği insanlığın tarihi kadar eski olmakla birlikte, kavramın bilimsel olarak incelenmesi 1920 li yıllara dayanmaktadır. Günümüzde liderlik ile alakalı yapılan yoğun çalışmalar vardır. Alanyazında yaklaşık 350 kadar tanım bulunmaktadır

(Dikmen, 2012: 4). Yapılan araştırmalar içinde bulunulan döneme ve dönemin ruhuna göre farklılıklar göstermiş buna bağlı olarak ta ortaya farklı tanımlamalar çıkmıştır. Liderlik kavramıyla ilgili yapılan başlıca tanımlamalar şu şekildedir:

Lider, içinde yaşadığı toplumda yetenekleri, kabiliyeti ve davranışlarıyla diğer bireylerden farklılaşarak toplum için vazgeçilmez bir rol üstlenmektedir (Teyfur, Beytekin ve Yalıncaya, 2013).

şüphesiz liderler tarihin bütün süreçlerinde varlardı, sıralanım bir yapıya sahip olan insanın gelecek dönemlerde de liderlerden ayrılmayacaklarını ifade etmek doğru bir ifade olacaktır (Eren, 2012:435).

Liderlik, belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için diğer bireyleri etkileyip onları harekete geçirebilme gücü olarak ifade edilmektedir (şişman, 2012).

Liderlik, uygun şartlarda, kişisel veya içinde bulunduğu grubun hedeflerini başarmak amacıyla, bir bireyin diğer bireylerin faaliyetlerini etkileyip süreci yönetip, yönlendirmesi olarak tanımlanabilir (Koçel, 2003:583).

Liderlik, insanların belirli amaçlar için bir araya gelerek oluşturduğu gruplar içinde ortaya çıkar bu yüzden lider iş ve eylemlerini grup üyeleriyle ilişki içerisinde yürütür. Bu noktadan hareketle liderlik, lider ile grup yeleri arasında ortaya çıkan etkileşimin ürünüdür (Aydın, 2008: 281).

Liderlik insanların yolunu açmaktır (Fındıkçı, 2009: 51).

Lider, örgütün hedeflerini, yeni model ve süreçleri geliştirip başlatan, yaptıklarıyla izleyenleri ikna edip onları etkileyen kişidir (Memişoğlu, 2006).

Lider, rgt üyelerine yalnız profesyonel anlamda yol gösteren değil, aynı zamanda üyelere güven veren, ikna yeteneğini kullanarak onları motive eden kişi konumundadır (nen ve Kanayran, 2015).

Bass (1990); Day ve Antonakis'e (2012) göre liderlik, grupların koordinasyon ve motivasyon sorunlarını zdğ birincil mekanizmadır. Liderler hedeflerin belirlenmesi, eřėdmn sağlanması, çalışma sürecinin izlenmesi üzerinde farklı şekillerde etkisi olan bireylerdir (Akt. Von Rueden ve Van Vugt, 2017: 978).

Liderlik ile ilgili yapılan bu farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere lider, örgüt üyelerinin üzerinde olumlu etkiler oluşturan, üyeleri belli bir amaç etrafında birleştirip harekete geçiren, kendisini sürekli geliştiren aynı zamanda kendini takip edenlerinde gelişimine katkı sunan; cesareti, feraseti, amaçları, hedefleri, aldığı kararlar ve başardığı işlerle kendisine ilgi ve hayranlık duyulan kişidir. Lider şahsiyetlerde bulunması gereken bazı temel özellikler aşağıda ana başlıklar altında bir araya getirilmiştir (Özgen, 2003: 116-117; Özkalp ve Kırel, 2011: 147; Yurttadur ve Çakmak, 2015: 47):

- Örgütün idare ve yönetiminde kendine özgü bir yöntemi olmalı,
- Yapılan işlerin uyum içerisinde yapılmasını sağlamalı
- Örgütün amaç ve hedeflerini oluşturmalı,
- Örgütü farklı ortamlarda temsil etme kabiliyeti olmalı,
- Örgüt içinde çıkması muhtemel sorunların ortaya çıkmasını engelleyebilmeli,
- Örgüt üyelerinin örgüte faydalı iş ve davranışlarını destekleyip pekiştirmeli,
- Tarafsız olmalı ve inandığı değerlere sahip çıkmalıdır,
- İnanılan, güvenilen ve gerçekçi olmalı,
- Akılcı, mantıklı ve çözüm odaklı olmalıdır,
- Örgütün karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmeli,
- Kendisini, örgüt üyelerinden ve takipçilerinden üstün görmemeli onları küçümsememelidir,
- Örgüt üyeleri içinde çalışan ya da çalışmayan üyeleri fark edip bilmelidir,
- Takipçilerini eğitebilmeli ve onları yönlendirebilmelidir,
- Kendisini izleyenleri ikna etme yeteneği yüksek olmalıdır,
- Ödül ve cezayı doğru zamanda doğru yerde kullanmalıdır,
- Karar alma noktasında örgüt üyelerinin fikirlerini de almalıdır,
- Üyelerin her türlü fikir ve projelerini ifade etmeleri için rahat ortam hazırlamalıdır,
- Üyelere gerektiğinde risk ve inisiyatif alabilme ortamı hazırlamalıdır,
- Önce kendi çalışmalı ve etrafındakilere bunu yaşayarak göstermelidir,
- Örgütün çıkarlarını kendinin ve üyelerin çıkarlarından öne almalıdır,
- Yaparak ve yaşayarak takip edenlere örnek olmalıdır.

Lider ve liderlerin özelliklerine genel olarak bakıldığında liderin, örgüt üyelerini örgütün amaç ve hedefleri yönünde pozitif etkileyen, onları yönetip yönlendirebilme özelliğine sahip olan kişi olduğu, liderliğin ise örgüt üyelerini örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilme, üyeleri etkileme ve yönetme gücü olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Eğitim kurumlarında, kurumun ve dolayısıyla kendisinin başarılı olmasını isteyen idarecilerin ve yöneticilerin liderlik yeteneklerini göstermeleri ve bu yetenekleri uygulayabilmeleri önem arz etmektedir. Liderden bahsederken tek bir liderlik özelliğinden veya birkaç liderlik özelliğinden bahsetmek eksik kalacaktır. Alanında ve kurumunda başarılı kabul edilen liderlerin, liderlik özelliklerinden birçoğuna az ya da çok sahip oldukları ve uygulamada bunları hayata geçirdikleri görülmüştür.

2.1.2. Yönetici

Yöneticiler örgüt için çalışan üyelere, örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi için onlara rehber olup yol gösteren, yön veren, davranış kazandıran ve onları yöneten kişidir. Yöneticinin başarılı ya da başarısız olması, örgütün başarı derecesine göre değişmektedir. Örgütün başarısı ise yöneticinin örgüt üyelerini iyi tanıyıp bilmesine ve bu bilgiye göre davranmasına bağlıdır (Koçel, 2003:582). Diğer bir ifadeyle yöneticiyi, başkaları aracılığıyla amaç ve hedeflere ulaşmak için çaba gösteren kişi olarak ifade etmek mümkündür (Bakan, 2004: 12).

Başkaları vasıtasıyla yani kurumunun veya örgütünün başarısı ile kendi adına da belirli amaçlara ve başarıya ulaşmak isteyen yöneticiler, yönettikleri çalışma arkadaşları ile ilgili anlayış ve bilgi sahibi olmalıdırlar. Ayrıca kendinin olumlu ya da olumsuz özelliklerini de iyi bilmelidirler. Kendi özelliklerini yeterince bilmeyen yöneticinin başkalarının davranışları hakkında doğru analiz yapıp doğru bilgiye ulaşabileceği söylenemez (Ay ve Karadal, 2003).

Hızla gelişen ve dönüşen ve buna bağlı olarak ta her alanda büyük değişim ve dönüşümlerin görüldüğü dünyamızda, örgüt işleyişinde ve yapısında da önemli değişimler meydana gelmiştir. Meydana gelen bu değişimlere uyum sağlayabilecek, eğitilmiş, verimli, etkin ve yetkin yöneticilere duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. İyi ve etkili bir yönetici, sadece kendisine verilen yetkiyi kullanmanın dışında, şahsında liderlik özelliklerini de

bulundurmalı ve bu özellik ve yeteneklerinin etkisini de kullanabilmelidir. Günümüzde başarılı olmak isteyen yöneticilerin aynı zamanda farklı liderlik özelliklerine de sahip olması önem arz etmektedir.

2.1.3. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar

Aydın (2000) ileri sürdüğü fikirde yönetici ve lider kelimeleri her ne kadar eş anlamlı kelimeler gibi düşünülse de birbirlerinden çok farklı anlamlar içermektedir. Bir kişi kendisine verilen yasal gücü ile insanları yönetiyorsa o kişi yöneticidir; ama bir başkası yasal gücünün yanı sıra farklı özellikleri ile insanları etkisi altına alabiliyorsa ve aynı zamanda da kendisi yönettiği örgütün üyelerinden etkilenebiliyorsa o kişi liderdir (akt. Çelik, 2013).

Liderlik yalnızca yönetmek değil, beklenmedik bir durum esnasında inisiyatif alabilmek, farklı seçenekleri değerlendirmek, yeni çözüm yolları bulmak ve takip edenleri o hedefte koşturabilmektir. Celep'in (2004) tanımlamasında yönetici, kişileri hedeflere yönlendirme sürecinde gücünü çoğunlukla yasal güç kaynağından alırken, lider olan kişi ise gücünün kaynağını liderlik yaptığı topluluktan alır. Liderin liderlik yaptığı topluluk tarafından kabul görmesi topluluğun gücünü kullanmasında etkili olmaktadır (akt. Tahaoğlu, 2007).

İlk zamanlarda liderlik yöneticiliğin alt dallarından biri olarak düşünülüyordu. Liderliğin tek başına özgün bir yönetim şekli olması ortaya çıktıktan sonra yöneticilikten ayrı olarak yeni bir araştırma sahası şeklinde görülmeye başlandı. Ortaya çıkan bu yeni durum ise liderlik ve yöneticilik arasında farkların oluşmasına ve ortaya çıkmasına sebep oldu. Liderlik genel olarak örgütün ya da kurumun değerleri, vizyonu ve misyonu ile ilgilenirken yönetim ya da yöneticilik ise bunları uygulama, organize etme, planlama ve sonuç alma ile ilgilenir. Bir örgütü ya da kurumu en verimli hale getirmek ve yönetmek için örgütü yöneten kişide yönetim ve liderlik becerilerinin her ikisinin de bulunması gereklidir. Kişide her iki özellik ya da beceriler aynı anda bulunmasa bile istenildiği takdirde bunlar öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek özelliklerdir (Bridge, 2003:5).

Bennis Tablo 2.1'de yönetici ve liderlik arasındaki temel farklılıkları aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Akt. Keçecioglu, 1998).

Tablo 2.1. Yönetici ve Liderlik Arasındaki Temel Ayrımlar

Yönetici	Lider
Aklı ile Çalışır	Gönlü ile Çalışır
Yetki Gücü Vardır	Etki Gücü Vardır
Sistemi Devam Ettirir	Sistemi Geliştirir
Odak Noktası Sistem ve Yapıdır	Odak Noktası İnsandır
Tekrar Edicidir	Yenilikçidir
Kısa Vadeli Düşünür	Uzun Vadeli Düşünür
Otoriterdir	Esnektir
İyi Bir Askerdir	Kendisidir
Durumu Kabullenir	Duruma Kafa Tutar
Düzeni Sever	Keşfetmeyi Sever

Liderlik ve yönetim birbirinden farklı kavramlar olmakla beraber, birbirini etkileyen ve etkinliğini arttıran iki farklı kavramdır. Her iki kavramın kendine özgü yapısı ve işleyişi vardır. Liderlik değişim ve dönüşümü de gerçekleştirmeyi gerektirirken, yönetici mevcut sistemi korumayı, verimliliği arttırmayı, işleyişte düzeni sağlamaya ve tutarlı olmaya çalışır (Kotter, 1999). Günümüz dünyasında liderlik özelliklerine sahip yöneticilere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Örgüt içi etkili olmanın yolunun liderlik vasıflarına sahip olmaktan geçtiği düşünüldüğünde, örgüt yöneticilerinin bu liderlik vasıflarına sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılabılır (Ülker, 1997:180).

2.1.4. Liderlik Kuramları

Araştırmacılar lideri ve liderlik sürecini daha iyi tanımak ve doğru ifade edebilmek için çeşitli araştırmalar yapmışlar ve bu çalışmaların sonucunda farklı teoriler ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bir kısım araştırmacılar liderliğin doğuştan geldiğini kabul edip bu noktaya yoğunlaşırken diğer bir kısım araştırmacılar ise doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra sonradan kazanılan davranışlarla da lider olunabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalar arttıkça buna paralel olarak farklı liderlik teorileri de ortaya çıkmıştır. Geçmişten günümüze yapılan çalışmalar sonucunda liderlik

kuramlarını, özellikler kuramı, davranışsal kuramlar, durumsal kuramlar ve modern liderlik yaklaşımları olmak üzere dört başlık altında toplayabiliriz.

2.1.4.1. Özellikler Kuramı

Geleneksel liderlik kuramları arasında geliştirilen ilk yaklaşım özellikler kuramıdır. 20. yüzyılda araştırmacıların odak noktası haline gelen özellikler kuramı, liderlik çalışmaları alanında sistematik anlamda yapılan ilk girişimlerden biridir diyebiliriz. Özellikler yaklaşımına göre liderde bulunan özellikler, liderlik sürecindeki etkinliği ortaya koyan ve belirleyen en önemli değişken olarak görülmektedir. Farklı bir ifadeyle bir kişinin bir gruba lider olabilmesinin en önemli faktörü sahip olduğu kişisel özellikleridir (Aksel, 2012: 34).

Özellikler kuramı ile alakalı yapılan ilk sistematik çalışmalardan biri Ralph Stogdill tarafından yapılmıştır. Stogdill kırk yıllık süre içerisinde yapmış olduğu bu çalışmada yüzden fazla kişilik özelliğini inceleyip analiz etmiştir. Tüm bu çalışmalar neticesinde lider pozisyonunda bulunan şahısların, bilgi, zeka, sosyallik ve güvenilirlik gibi bazı kişisel yetenekler bakımından liderlik ettiği gruptaki bireylerin ortalama seviyesini geride bıraktığını görmüştür (Wynn, 2012).

Özellik kuramına göre liderlik özelliği bireyin zamanla kazandığı değil doğuştan sahip olduğu özelliklerdir. Halk dilinde kullanılan bir söz ile ifade edecek olursak; “lider olunmaz lider doğulur” ifadesi özellikler kuramından geldiğinin göstergesidir (Erdem, 2012). Özellikler kuramına göre bir liderde bulunması gereken kişisel özellikler; zeka, kişisel ilişkiler, iletişim yeteneği, hitabet yeteneği, güven verme, yenilikçi, inisiyatif alma ve boy, kilo, yaş, cinsiyet gibi pek çok özellikler söylenebilir (Eren, 2012).

Özellikler kuramına göre, belirli özelliklere sahip olan lider gruptaki diğer üyelerden farklılaşıp öne çıkmaktadır. Özellikler kuramı liderlik süreçlerini incelerken faktör olarak ‘lideri’ ele alıp incelediği için fazla kabul görmemiştir. Yapılmış olan çalışmalarda etkili liderlerin çoğu zaman aynı özelliklere sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra grup içerisinde bazı bireylerin, belirlenen liderlik özelliklerine liderden daha fazla sahip olmalarına karşın lider olamadıkları görülmüştür. Bulunan bu sonuç özellikler kuramını desteklemektedir. Tüm bu sebep ve sonuçlardan ötürü liderlik süreçlerinin farklı yaklaşımlarla ifade edilip anlatılması zorunluluk haline gelmiştir (Yıldız,

2016). Bütün bunların yanı sıra son yıllarda ortaya çıkan çağdaş liderlik yaklaşımları ile beraber, liderlik alanında yapılan çalışmalara temel teşkil etmesi sebebiyle liderlik özelliklerine ilgi ve alakanın arttığı söylenebilir.

2.1.4.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

Özellikler kuramı üzerine çalışan araştırmacılar daha çok liderde bulunan kişisel özellikler üzerine yoğunlaşırken, davranışsal kuramlar üzerine çalışan araştırmacılar ise daha çok liderin, liderlik yaptığı süreçteki davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. Davranışsal liderlik kuramı, özellikler kuramının işlevsel olmaması ve düşük verimli olması nedeniyle geliştirilen bir kuramdır (Küçüközkan, 2015: 88) Özellikler kuramının temel felsefesi liderin kişisel yeteneklerini ve diğer insanlarla farkını ortaya koymaya dayanmaktadır (Fındıkçı, 2013: 65-66). Davranışsal kuramda ise özellikler kuramındaki ‘Lider doğulur, lider olunmaz’ fikrinin aksine davranışların gözlenebileceği ve öğrenilebileceği fikri kabul edilmektedir (Küçüközkan, 2015: 88-89). Davranışsal kuramın temel fikri; lideri etkili yapan ve başarılı kılan etkenin, liderin bireysel özellik ve yeteneklerinden daha çok liderlik süreci boyunca göstermiş olduğu davranışların olduğu eğilimindedir. Liderlik, liderin özelliklerinden çok onun göstermiş olduğu davranışların, yaptığı işlerin, uyguladığı yöntemlerin ve tüm bunların takipçileri tarafından ne kadar kabullenilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Davranışsal kuramı destekleyenlere göre lideri lider yapan faktör, grubu başarılı kılan göstermiş olduğu davranışlarıdır (Aksel, 2012: 36). Davranışsal Liderlik Kuramının geliştirilmesine öncülük eden yönetim bilimciler tarafından Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları, Yönetim Ölçeği Kuramı, Liderlik Doğrusu Kuramı gibi farklı yönlerden lider davranışlarını araştıran çalışmalar yapılmıştır.

2.1.4.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli

Ohio State Üniversitesi tarafından 1945 yılında başlatılan çalışmaların liderlik modelinin gelişimine katkısı oldukça fazladır (Koçel, 2015: 679). Bu çalışmalarda liderin bir gruba yada örgüte liderlik yaparken hangi davranışları sergiledikleri, grup üyelerinin liderleri ile ilgili doldurdıkları ölçeklerle tespit edilmeye çalışılmıştır. 1950’li yıllara kadar süren çalışmalar sonucunda liderlikle ilgili olarak 1800 kadar farklı boyut ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra bu sayıyı azaltmak için araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda sayı 150 boyuta düşürülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçlarının analizi sonucunda liderlik, bir bireyin belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla bir örgütün veya grubun davranışlarını belirleyip bunları uygulayıp yön vermesi olarak ifade edilmiş; liderin eylemleri *yapıyı harekete geçirme ve kişiyi dikkate alma* adı altında iki boyutta ifade edilmiştir. Yapıyı harekete geçirme boyutu; işleri koordine etme, sorumlulukları belirleme, etkinlikleri planlama gibi görev davranışlarını içermektedir (Northouse, 2014: 76). Kişiyi dikkate alma boyutu ise; karşılıklı güveni, sevgiyi, saygıyı, arkadaşlığı, birbirine destek olmayı ve grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarına alakadar olma davranışlarını içermektedir (Erçetin, 2000: 32). Yapıyı harekete geçirme ve kişiyi dikkate alma davranış boyutları yatay ve düşey olarak ele alındığında; bu iki lider davranış boyutu yüksek olan lider en etkili ve başarılı lider iken, en etkisiz ve başarısız lider ise bu iki boyutu düşük olan ve bu davranışları önemsemeyen liderlerdir (Eren, 2007: 438-439).

2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesinde yapılan araştırmaları, Rensis Likert'in liderliğinde Ohio State Üniversitesi liderlik araştırma çalışmaları ile birbirine yakın zaman zarfında çalışılmıştır (Zel, 2011: 128). Çalışma sonucunda Likert ve arkadaşları lider davranışlarını, "işe dönük lider" ve "kişiyi dönük lider" olarak iki liderlik davranışı olarak belirlemişlerdir. İşe dönük lider, liderlik yaptığı kişileri yapılan işte başarılı olma konusunda yönlendirecek ve işin başarılı sonuçlanması için kişisel otoritesini ve yetkisini astlarının davranışlarını biçimlendirmede kullanacaktır (Şimşek vd., 2008: 255). Kişiyi dönük lider ise; çalışanlarına insani ilişkilerindeki başarısıyla yaklaşır, onlara ilgi ve alaka gösterir, kişisel ihtiyaç ve eksikliklerini giderir, kariyerlerinde gelişme ve yükselmeleriyle yakından ilgilenir. Bu çalışmalar sonucu varılan genel kanıya kişiyi yönelik olan liderlik uygulamalarının daha başarılı ve etkin olduğudur (Koçel, 2010: 579).

2.1.4.2.3. Douglas McGregor'un X ve Y kuramı

Örgütlerde insan davranışlarına ilişkin yönetici algıları üzerine yaptığı tüm çalışmaları "Örgütlerin İnsan Yönü" (*The Human Side of Enterprise*) adlı kitabında kaleme alan McGregor, bu çalışmalar sonucu teorisini birbirine zıt fikirleri olan iki gruba ayırmış ve bunlara X ve Y teorisi adını vermiştir. Yöneticilerin insan davranışlarına yönelik

düşünce ve tutumlarının, onların örgüte yönelik göstereceği davranışlar üzerinde etki edeceği düşünülmektedir (Koçel, 2015:683). X ve Y teorisine göre birey kendini geliştirebilir. Teoride bireyin kendini geliştirebilmesi için iş ortamının uygun hale getirilmesi ve hazırlanması teoriyi önemli kılmaktadır (Kılıç, 2006: 30-33). 1957 senesinde yayımlanan bu görüşe göre X teorisi aşağıdaki maddeler halinde özetlenebilir.

- Normal insan çalışmayı istemez ve fırsatını bulduğunda işten kaçmak ister.
- Normal insan görev ve sorumluluk almaktan kaçınır.
- İnsanları çalıştırabilmek için gerektiğinde zorlayıcı olmak gerekebilir.
- Çalışanlar denetlenmeli ve gözetim altında tutulmalı, başarılı olmak için gerektiğinde ceza verilmelidir.

Y teorisi ise aşağıdaki maddeler halinde ifade edilebilir.

- Kişi için çalıştığı iş gün içindeki diğer faaliyetleri gibi normal bir şeydir
- İnsan dünyaya tembel biri olarak doğmaz. Onu bu tembel hale getiren edinmiş olduğu tecrübeleridir.
- Kişi belirlenen amaç ve hedeflere ulaşabilmek için kendi kontrolünü sağlayabilir.
- Her insanda belli bir potansiyel vardır. Uygun ortam ve şartlar oluşturulduğunda kişi potansiyelini gösterebilir.
- Yöneticinin öncelikli işi çalışan için ortamı uygun hale getirmektir.

Tüm bu veriler göz önüne alındığında X teorisini benimseyen yöneticilerde otoriter olan davranış yöntemi görülürken, Y teorisini benimseyerek uygulayan yöneticilerin ise demokratikliği ve katılımcılığı önceleyen yönetim tarzını sergiledikleri ifade edilebilir (Koçel, 2015:683).

2.1.4.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Matrisi Yaklaşımı

Ohio ve Michigan Üniversitesi araştırmalarını analiz eden Robert Blake ve Jane Mouton, Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid) adını verdikleri bir matris ortaya koymuşlardır. Bu matrisle lider davranışlarına açıklık getirebileceklerini ve liderlerin bu matrisi kullanıp uygulamaları sonucunda davranışlarında değişiklik yapabilecekleri iddiasında bulunmuşlardır (Dereli, 1976:10).

Bu yaklaşımda liderlerin öncelik atfetdikleri maddeler “*üretime yönelik*” olma ve “*insana yönelik*” değildir. Boyutlar 1 ve 9 arasında derecelendirilmiştir. En alt düzeyi 1 karşılarken 9 ise en üst düzeye karşılık gelmektedir (Koçel, 2015:682).

Üretime yönelik ilgide, liderin örgütü amaçlarına ulaştırmak için neler yaptığı, nasıl çalıştığı ifade edilir. Örgütün belirlediği amaç ve hedefleri gerçekleştirme, üretim aşamasını takip, daha farklı ürün geliştirmeye yönelik gayret etme gibi birden fazla aktiviteyi içerir (Northouse, 2018).

Bireye yönelik ilgide, liderin örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için örgüt üyelerini sürece dahil etmesini ifade eder. Kişisel güveni, üyelerin örgüte bağlılığını, örgüt üyelerinin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlamayı, çalışma koşullarını uygun hale getirmeyi, sevgi, saygı ve samimiyet gibi sosyal ilişkileri içerir (Northouse, 2018).

Bakan ve Bulut(2004)’a göre yönetim matrisi yaklaşımında birbirinden farklı 5 liderlik şekli ifade edilmektedir:

Cıvı liderlik (1.1): Hem işteki başarı hem de örgütteki üyelerin motivasyonu düşük seviyededir.

Görev liderliği (9.1): İşteki başarı en yüksek düzeydedir ama örgüt üyelerine gerekli ilgi ve önem gösterilmediği için ilişki düzeyi düşüktür.

Şehir kulübü liderliği (1.9): Lider, çalışanlar arası ilişkilere önem verir ama üretime pek önem vermez.

Orta yolcu liderlik (5.5): Hem çalışanlar arası ilişkilere hem de işteki başarıya orta seviyede önem verir.

Ekip liderliği (9.9): Başarıya da çalışana da en yüksek düzeyde ilgi gösterilir..

2.1.4.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Durumsal liderlik teorisi her ortamda başarılı sonuçlar verebilecek sadece bir tek yöntemin olmadığı fikrini savunmaktadır. Bu teori aynı zamanda çağdaş liderlik teorileri içerisinde de bulunur. Durumsal liderlik teorisine göre örgütün amaçları, örgüt üyelerinin ve liderin özellik ve yetenekleri, liderin edinmiş olduğu tecrübeler gibi etkenlerin hepsi birbirinden ayrı olarak önem ifade etmektedir (Çalışkan ve Serinkan, 2008: 33).

Bu teoride her şart ve koşulda tek bir yöntemin varlığı kabul edilmez. Bazı durumlarda bireyi merkeze alan yönetim şekli başarıya ulaşabilirken, bazı durumlarda da işi merkeze alan yönetim şeklinin başarılı olabileceği fikri savunulmaktadır (Kılınç, 1997:151-185).

Esasında durumsal liderlik teorisi etkin ve etkili liderliği içerir, örgüt üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını belirleyen, gerektiğinde bu ihtiyaç ve isteklere göre liderlik biçimini değiştirebilen bireyler etkin ve etkili liderlerdir (Northouse, 2018).

Durumsal liderlik teorisi ile ilgili bir çok çalışmalar yapılmıştır. Bunların arasından bazıları Vroom ve Yetton'un "Normatif Kuramı", Fiedler'in "Durumsallık Kuramı", Martin Evans ve Robert House'un "Yol Amaç Kuramı", Hersey ve Blanchard'ın "Durumsal Liderlik Kuramı", Reddi'nin "Üç Boyutlu Liderlik Kuramı" gibi kuramlar sayılabilir.

2.1.4.3.1.Martin Evans ve Robert House'un Yol Amaç Kuramı

Teori esas olarak, liderin sergilediği davranış biçimlerinin kendisini takip edenlerin motivasyonunu, doyumunu ve göstermiş oldukları performanslarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (Koçel, 2010: 589). Liderin birinci vazifesi, takipçileri için önem arz eden amaçları belirleyip, takipçilerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için doğru yolu bulmalarına katkı sunmaktır (Zel, 2011: 140). Liderin başarısı, takipçilerin amaçlarını gerçekleştirme düzeyine göre değişmektedir.

2.1.4.3.2.Fiedler' in Durumsal Liderlik Kuramı

Fiedler'in geliştirdiği liderlik kuramı durumsal liderlik teorisinde öncü olarak kabul edilir.

Fiedler'e düşüncesine göre, sadece müsait olan ortamda ve içinde bulunduğu şartların uygun olduğu takdirde lider liderlik yeteneklerini uygulayabilir. Fiedler durumsal liderlik kuramı için üç öneride bulunmuştur.

1. Kontrol mekanizmasının yüksek olduğu ortamlarda iş odaklı liderler ilişki odaklı liderlerden daha fazla etki gösterir.
2. Kontrol seviyesinin orta düzeyde olduğu ortamlarda ilişki merkezli liderler iş merkezli liderlere göre daha fazla etkili olur.

3. Kontrol denetiminin yetersiz olduğu şartlarda iş odaklı liderler ilişki odaklı liderlerden daha çok etkili olurlar (Şimşek ve Çelik, 2012).

2.1.4.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı

Victor Vroom ve Philip Yetton ikilisinca geliştirilen kuramda, lider olan kişilerin karar alma ve vermesi süreci üzerine yoğunlaşmıştır. Kurama göre doğru alınan kararlar, alınan kararlara doğru zamanda ve uygun düzeyde takipçilerin katılım göstermesi, kararların daha hızlı kabul edilmesine ve hedeflere daha çabuk ulaşılmasını kolaylaştırır. Bunun yanı sıra liderin etkinliğinin artmasına ve takipçilerin gelişimine katkı sağlar (Erçetin, 2000: 48). Normatif liderlik kuramında liderlik şekilleri otokratik, danışan ve grup süreci adı altında üç başlıkta sınıflandırılmıştır (Aydın, 2018):

Otokratik süreç: Lider elindeki mevcut bilgilere göre karar verir ve ya grup üyelerinin bilgilerini de alarak karar verir. Üyelerin bilgilerini alırken onlara süreç hakkında bilgi vermek ya da vermemek liderin tercihine kalmıştır.

Danışan Süreç: bu süreçte lider, grup üyelerinden ya tek tek görüş alıp karar verir ya da grup üyelerini toplayarak birlikte görüşlerini alıp karar verir.

Grup Süreci: Lider grubu toplar ve onlara başkanlık yapar, üyelerin görüşlerini alır ve üyelere süreç hakkında isterse bilgi verebilir. Grubun ortak bir görüşe varması için üyelerin görüşlerine katkıda bulunur ama üyeleri belli bir düşünceye sevk etmeye çalışmaz.

2.1.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard tarafından ortaya konulan durumsallık modelinde liderlerin etkililiğini belirleyen en önemli durumun grup çalışanlarının olgunluk seviyesi olduğu ileri sürülmüştür. Bu noktadan hareketle etkili lider davranışlarıyla çalışanların olgunluk düzeyi arasındaki bağın gün yüzüne çıkarılmasına gayret edilmiştir. Çalışanların olgunluk seviyesiyle alanında uzmanlığı, iş yetkinliği, lideri algılama düzeyleri, iş alanında edinimleri, bilgi ve becerileri, sorumluluk alma isteği ve başarı isteği ifade edilmektedir (Gövez, 2014:45).

Liderin başarıya ulaşmasını sağlayacak ana faktörün çalışanın olgunluk düzeyine uygun şartları sağlamasından ve onların doğru yer ve zeminde görevlendirilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Lider çalışanlarının olgunluk düzeyine göre yöntemini

belirlemelidir. Çalışanın olgunluk düzeyleri dört temel seviyede ele alınmaktadır. Bu seviyelere göre lider,

1. Birinci seviye, çalışan seviyesi en düşük olandır, çalışana emirler verir
2. İkinci seviye, çalışanı ikna eder
3. Üçüncü seviye, çalışanı karar alma sürecine katar
4. Dördüncü seviye, çalışan seviyesi en yüksek olandır, çalışana yetki verebilir

2.1.4.3.5.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Reddin'e gelinceye kadar geçen süreçte araştırmacılar tarafından liderlik genel olarak ilişki odaklı liderlik ile görev odaklı liderlik şeklinde iki boyutta ifade edilmeye çalışılmıştır. Reddin bilinen iki boyuta ilaveten etkililik boyutunu ekleyerek üç boyutlu hale getirmiştir. Meydana gelen bu yeni kuram, iki boyutlu açıklanan liderliğe üçüncü bir boyutu eklemesi sebebiyle üç boyutlu liderlik kuramı olarak açıklanmıştır. "Etkililik" kavramının sadece liderlerin etkinlikleri ve davranışları ile açıklanamayacağı fikrini ileri süren Reddin, etkililiği lider kişilerin hedeflenen amaçları başarma kabiliyeti olarak tanımlamıştır (Aydın, 2018). Bu kuramda önemli olan şey, liderin yaptıklarından ziyade sonuç olarak ürettikleridir. Eren (2010)'e göre, lider kişilerin özellikleri çalışanların çalışmalarını yürütme şeklidir. Bu yüzden, bu kuram iş davranışı veya ilişki davranışı ya da her ikisinin birleşiminden meydana gelir. Reddetme, davranış şekillerine göre liderlerin etkili veya etkisiz olacağını gösterir. Davranış biçimleri eğer olumluysa etkili, olumlu değilse etkisiz lider olacaktır.

Reddin etkili lider modellerini şu şekilde ifade etmiştir,

- Yönetici: İlişki ve iş davranışları birbiriyle uyumlu ve dengelidir.
- Geliştirici: İlişkiye aşırı derecede önem vermesine rağmen işi ikinci planda tutup az önem verir.
- İyi Niyetli Otokrat: Bu liderlik biçimi işe çok fazla önem verirken bireye düşük düzeyde önem verir
- Bürokrat: Hem işe hem de bireylere olması gerekenden çok az ilgi gösterir.
- Uzlaştırıcı: Hem işe hem de bireylere fazla ilgi gösterilir. Lider baskıdan çok çabuk etkilenir ve karar alma sürecinde etkisizdir.

- Misyoner: Bu liderlik şeklinde herhangi uygun olmayan bir durumda bireye yüksek düzeyde önem verilirken işe düşük düzeyde önem verilir.
- Otokrat: Uygun olmayan durumlarda işi çok fazla önemserken bireyi önemsemez.
- İlgisiz: Bireye ve işe karşı yetersiz ilgi gösterilir (Aydın, 2005: 303-305).

2.1.4.4. Çağdaş Liderlik Kuramları

20. yüzyılın sonlarına doğru dünyada görülen hızlı değişim ve dönüşüm ve bunun ilaveten değişen etkileşim ve iletişim araçları sonucunda yönetim bilimcilerin liderlikte yeni kuramlar geliştirdiği görülmektedir. Bu kuramlarda araştırmacılar lideri daha derinden ve daha kapsamlı incelemek maksadıyla çalışmalarda bulunmuşlardır. Karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, ruhsal liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, öğretimsel liderlik ve hizmetkar liderlik bu yeni kuramlardan bazılarıdır.

2.1.4.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kuramı ilk olarak Burns (1978) tarafından yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir. Sonraki yıllarda bu liderlik tarzı Bass (1985) tarafından geliştirilip genişletilmiştir. Burns lider ve onu takip eden çalışanların rolleri arasında ilişki kurmaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Dönüşümcü liderlik biçimini liderin ve takipçilerinin morallerini ve motivasyonlarını artırma süreci olarak ifade etmiştir. Bu tarz liderlik şeklini benimseyen liderlerin eşitlik, adalet, özgürlük gibi değer normlarını önde tutan kişiler olduğu fikrini ileri sürmüştür. Modern çağda yeni alanların oluşmasına katkı sağlayacak tek liderlik şeklinin dönüşümcü liderlik olduğu fikrine sahiptir (Sabuncuoğlu ve Tüz,2016:225).

Değişim ve dönüşümün olağanüstü olduğu çağımızda geleneksel liderlik tarzlarının yetersiz kalması, değişimi temel alan bir liderlik tarzının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Yapılan çalışma ve araştırmalar neticesinde ihtiyacı karşılayacak olan liderlik tarzının dönüşümcü (transformasyonel) liderlik tarzının olacağı fikri ileri sürülmüştür. Bu tarz yönetim anlayışına sahip olan liderler, takipçileriyle sürekli iletişim içinde olan, güven duyulan, saygınlığı olan ve kabul edilen kişilerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz,2016:224).

Bass bu liderlik tarzını benimseyen liderlerin başarılı olmaları için üç temel faktörü yapmaları gerektiğini ifade edip savunmuştur.

- Liderler, takipçilerin yaptıkları iş ve eylemlerin örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasında çok önemli bir yere sahip olduğunu hissettirip düşünmelerini sağlar
- Liderler, öncelikle çalışanların yetenek ve potansiyelini analiz edip belirler, çalışanların kişisel gelişimleri için neye ihtiyaç duyduklarını fark etmelerini sağlar
- Lider, çalışanların kendi hedefleriyle grubun hedeflerine karşı aynı hassasiyeti ve arzuyu göstermesi için çalışana rehberlik eder.

Dönüşümcü liderlik tarzı dört temel esas olarak sınıflandırılabilir (Karcıoğlu ve Kaygın, 2013):

- İdealleştirilmiş etki/karizma,
- İlham veren motivasyon
- Entelektüel uyarım
- Bireyselleştirilmiş düşünceler

İdealleştirilmiş etki: Lider konumunda bulunan kişiler, gruptaki takipçileri tarafından takdir edilirler. Lider takipçilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını önemser, davranışlarında tutarsızlık göstermez.

İlham veren motivasyon: Liderler, takipçilerinin farklı durumlarla karşılaşmasına imkan sağlar ve davranışları onları motive etme üzerinedir. Takipçiler liderleri tarafından gelecekle ilgili hayal kurmaya ve bunları düşünmeye teşvik edilir.

Entelektüel uyarım: Liderler, olasılıkları göz önüne alarak, ortaya çıkan sorunlara farkı bir bakış açısıyla bakarak, eski durumlara yeni çözüm anlayışları getirerek takipçilerini özgün, sıra dışı ve yenilikçi düşünmeye sevk eder.

Bireyselleştirilmiş düşünceler: Liderler, takipçilerinin kişisel gelişimlerini göz ardı etmez önemser. Onların başarılı olmasını ve liderlik özelliğini kazanmalarını düşünerek, ileriye dönük potansiyellerinin ortaya çıkmasına ve gelişmelerine zemin hazırlarlar. Dönüşümcü liderliği, genel olarak bir durumla ilgili amaç ve hedefleri yerine getirebilmek için bireyin yada grubun davranışlarını etkileme, değiştirme ve dönüştürme süreci olarak ifade etmek mümkündür (Kirel, 2001: 49).

2.1.4.4.2. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik alanında yapılan araştırma ve çalışmalar özellikle 1990'lı yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Vizyoner liderliği etkin ve önemli kılan sebeplerin başında, değişim ve dönüşümün çok hızlı gerçekleştiği çağımızda örgütlerin geleceğine yönelik vizyon geliştirmesi gelmektedir (Çelik, 2013:163). Vizyoner lider farklı bir bakış açısıyla, örgütün geleceği için önüne çıkan çeşitli yollardan örgüt için en doğru olanını seçebilen, gelecekte nelerin olabileceğini iyi kavrayandır. Vizyoner liderlik, vizyon sahibi olmayı ve örgüte vizyon oluşturabilmeyi çok önemli görmekte, değişim ve dönüşümün çok hızlı gerçekleştiği çağımızda lideri ve örgütleri gelecek eksenli düşünmeye ve bu yönde kararlar almaya zorlamaktadır. Colton, vizyoner liderleri; örgütün geleceği için hedefler belirleyen, şu anki durumumuzdan ziyade gelecekte hangi durumda olmak istediğimiz fikriyle hareker eden ve bu doğrultuda yaşayan kişiler olarak ifade etmiştir. Vizyoner lider; hayaller kurar, takipçileri için ilham kaynağı olur, karşısına çıkan problemleri çözmeye gayret eder, örgütteki çalışmalara liderlik eder ve örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri kuvvetlendirir (Brown ve Anfara, 2003: 16). Vizyoner liderlikle ilgili üç önemli rol vardır (Çelik, 1997): bu roller *yol görmek*, *yolda yürümek* ve *yol olmaktır*.

Yol görmek: Vizyoner liderler, belirledikleri hedefe veya hedeflere ulaşabilmek için önüne çıkan farklı yollardan, örgütün geleceği için en doğru olanını seçebilmelidir.

Yolda yürümek: Belirlediği hedefleri gerçekleştirebilmek için uygun ve doğru yolu seçen vizyoner lider, seçtiği yolda önüne çıkan zorluklara rağmen yolda yürüme kararlılığına ve dirayetine sahip olmalıdır. Bu kararlılık ve dirayet lideri, belirlediği vizyonun değerini arttıran bir konuma getirecektir.

Yol olmak: Liderler ortaya koydukları vizyonlarla örgütteki takipçilerine ilham kaynağı olan kişilerdir. Bu hal liderlerin örgüt için daha farklı vizyonlar geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.4.4.3. Ruhsal Liderlik

80'li yıllarda popüler olmaya başlayan bu liderlik tarzı 90'lı yıllarda önemini daha da arttırmıştır. 80'li yıllarda Amerika'da iş güvencelerinin azalmasına paralel çalışanlarda kişisel anlamda tatmin olma yolunda ilerlemişlerdir (Chalofsky, 2011). Bu liderlik tarzını kavramsal düzeyden teori düzeyine taşıyan isim ise Fry olmuştur. Fry (2011) çağımızda

yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün örgütlerde de görüldüğünü ve bunun sonucu olarak ta dört temel faktör üzerinde durulması gerektiğini söylemiştir. Bu dört faktörü; kalp, beyin, ruh ve vücut olarak ifade etmiştir. Kişilerin bütünlüğü bu dört faktörden meydana gelmektedir. Liderler iç dünyalarındaki inançları, değer atfettikleri kavramları ve rekabet hisleri üzerinde ortak bir yerde bir araya gelirler (Chalofsky, 2011). Sanders vd. (2004) ise ifadelerinde bu liderliği örgüt üyelerine belirlenen amaç uğruna gayret etme aşkı veren, üyeler arasında birliği ve beraberliği arttıran ve bu yolla iş verimini arttırmaya gayret sarfeden bir liderlik olarak söylerler (Akt. Arslan, 2015:205). Ruhsal liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Arslan, 2015:206; Bozkuş ve Gündüz, 2015);

- Ruhsal liderlerin etik ilkeleri ve prensipleri vardır,
- Örgüt üyelerine değer verir ve bunu hissettirir,
- Üyeler arasındaki ilişkiyi ve bağlılığı artırır,
- Ortak amaç ve değer oluşturur,
- Örgüt üyelerine karşı güven duyar,
- Örgüt üyelerinin birbirlerine karşı güvenmeleri için çaba sarf eder,
- Üyelerin yaşamlarını anlamlı hissetmeleri için kalplere etki eder,
- Gelişim, değişim ve dönüşümün olması için ortaya çıkan problemleri çözer,
- Lider önce kendisini sonra da çevresindekilerin değişimini sağlar,
- Mantıklarıyla beraber duygularıyla da hareket ederek liderlik yaparlar,
- Güdülenmeleri dışsal değil içseldir.

Ruhsal liderlikte amaç, örgütlerin vizyonuna uygun değer normları oluşturmak ve oluşturulan bu normlar sayesinde örgüt üyelerinin üretkenliğini arttırmak bunun yanı sıra da örgüt üyelerinin örgüte karşı duydukları bağlılık duygularını arttırmaktır. Örgüt üyelerinin istek ve ihtiyaçlarının yerine getirilmesi liderin temel görevlerinden birisidir. Ruhsal lider çalışma ortamının dışsal şartlarının yanı sıra çalışanların yani örgüt üyelerinin içsel, ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarını yerine getirebilmek ve çözmek için örgütsel bağlılığı oluşturmalıdır (Bozkuş ve Gündüz, 2015).

2.1.4.4.5.Karizmatik Liderlik

Karizma, kökü itibarıyla Yunanca bir kelimedir. Yunancada ilham verme, Tanrı'nın bir lütfu gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Günümüzde ise daha çok hayranlık, etkileme,

çekicilik gibi anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bir çok dilde kendisine yer bulan ve yerleşen “karizma” kelimesi dilimiz Türkçe’de de oldukça yaygın kullanılmaktadır. Öyle ki aynı anlama gelen Türkçe kelimelerden daha yaygın kullanıldığı görülmektedir. İş dünyasından ekonomiye, eğitim camiasından sanata birçok farklı platformda kullanılmaktadır (Celep, 2014:3). Günümüzde yaygın olarak kullanılan karizma kelimesinin liderlik içinde oldukça önem ifade ettiği dile getirilmektedir.

Karizma özelliğinin liderde bulunması gereken önemli özelliklerden biri olduğu ifade edilmiş ve bu düşünce “karizmatik liderlik” kavramının temelini oluşturmuştur. Karizmatik liderler, takipçilerine ilham vererek ve onları motive ederek karşılıklarına çıkan birçok problemin üstesinden gelmelerini sağlayıp onların beklenenden daha fazla performans göstermelerine yol açan kişilerdir. Karizmatik liderler yüksek vizyon sahibidirler ve sahip oldukları bu yüksek vizyona takipçilerinin de inanmasını sağlayan ve onları bu inanç uğruna harekete geçiren kişilerdir (Serinkan, 2008: 267). Örgütü kendi amaç ve hedefleri peşinde harekete geçirebilmektedirler (Ceylan, 2014: 124) Kendi inanç ve değerlerini takipçilerine aktarıp inandırması dışında bir şey yapmamaları ise bu tip liderlerin eleştirilmesine yol açmıştır (Akgemci, 2008: 514)

2.1.4.4.Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik söylemi ilk defa, Herman Hesse’nin (1956) Doğuya Yolculuk isimli romanını okuyan ve oldukça etkilenen Robert K. Greenleaf (1977) tarafından “Hizmetkâr Olarak Lider” isimli çalışmasında ortaya atılmıştır (Akyüz, 2012). Greenleaf hizmetkâr liderlik kavramını şöyle tanımlamıştır: Hizmetkar liderlik, kişinin içinden gelen karşılık beklemeden, çıkar gözetmeden, gönüllü hizmet etme duygusuyla başlar, devam eden süreçte ise bu hizmet etme duygusu örgütü yönetme duygusuna yönelim gösterir. Bir örgütün hizmetkar lider tarafından yönetilmesi için öncelikle o örgütün kısa ve orta vadede istek ve ihtiyaçlarının olmaması gerektiği ifade edilebilir. Hizmetkar liderlik kavramı kişilerin iç dünyasına hitap eden, onların istedik yönde değişim ve dönüşümünü hedefleyen uzun vadeli sonuçlar alabilen bir kavramdır (Greenleaf, 1970: 27).

Hizmetkâr liderlik tarzının felsefesi tüm liderlik tarzlarını kapsayıp içine alan ve merkezine insanı ve insana hizmet anlayışını yerleştiren bir modeldir (Dinçer ve Bitirim, 2007). Hizmetkâr lider olan kişiler adanmış kişilerdir. Hizmetkâr liderler yaptıkları iş ve davranışlarla insanların istek ve ihtiyaçlarını gidererek onların gönüllerini kazanırlar (Akiş,

2004). Hizmetkar lider, egosu olmayan, diğergam, fedakar, etik değerlere sahip, içi dışı bir olan, kendini insana hizmet etmeye adanmış, yaparak yaşayarak liderlik yapan, takipçilerinin yeteneklerini ortaya çıkaran, gönle hitap eden ,gönül kazanan bir gönül insanıdır (Fındıkçı, 2013:306).

Hizmetkar lider örgüt içinde birleştirici olmayı benimseyen ve bu görevi üstlenen kişidir. İnsanlara hizmet etme, onların ihtiyaçlarını giderme ve bu durumdan mutlu olma duygusu bu liderlik türünün ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Hizmetkar liderler diğer insanların yapmakta zorlandığı yada yapmak istemediği iş ve görevleri gönüllü olarak üstlenen ve bunları yaparken de şikayet etmeyen kişilerdir. Bu lider kişiler kendilerini her hangi biriyle kıyaslamaz ve kimseyi kendinden aşağıda görmezler (R. G. Yılmaz, 2013). Hizmetkar liderler çalışma arkadaşlarına hükmetmek yerine onlara hizmet etmeyi öncelikmişler ve bu davranışları neticesinde de onların gönüllerini kazanan, sevilen ve saygı duyulan kişiler olmuşlardır. Hizmetkar liderler karar alma sürecinde tek başına kararlar almayıp bu sürece diğer örgüt üyelerinin de katılımını sağlayarak en doğru ve en uygun kararların alınmasını sağlarlar. Göstermiş olduğu bu davranış aynı zamanda örgüt üyelerinin lidere olan güven duygularının artmasını sağlar (Fındıkçı, 2013: 324).

Serrat (2009)'a göre hizmetkar liderler takipçilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarla onlara rehberlik yaparak takipçilerin mesleki gelişimine yardımcı olurlar ve meslekte yükselmelerini sağlarlar. Hizmetkar liderler kendi menfaat ve çıkarlarını geri plana atarak takipçilerine hizmeti öne alan, onların güçlenmesine destek veren ve potansiyel güçlerini ortaya çıkaran, böylelikle verimliliği ve başarıyı arttıran liderlerdir (Dinçer ve Bitirim, 2007). Hizmetkar liderler amaç ve hedeflerine ulaşma yolunda önüne çıkan engel ve problemleri çözme sürecinde takipçileriyle birlikte istişare ederek kararlar almayı tercih ederler (Akiş, 2005). Fındıkçı ise hizmetkar liderliğin her yönüyle özel olduğunu, bu özel liderlik tarzına sahip olan kişilerinde özel yetenekleri, kişisel becerileri, insani, ahlaki ve etik değerlerinin de oldukça yüksek olması gerektiğini söylemektedir (Fındıkçı, 2013: 382).

2.1.4.4.1.Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi

Hizmetkâr liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alanda verilen en eski örnek olay Hz. İsa zamanında yaşanmıştır. Anlatılan olaya göre Hz. İsa takipçilerinden oluşan bir toplulukla beraber yolculuk yapmaktadır. Bir müddet sonra

yorulan kabile dinlenmek için bir handa mola verirler. Geldikleri yolun çamurlu olması nedeniyle ayakları ve ayakkabıları çamur olmuştur. Hanın çamurla kirlenmesini engellemek için hanın girişinde çamurları temizlemek için bir görevli vardır. Ama Hz. İsa ve takipçileri hana geldikleri vakit görevli yerinde değildir. Yolculuk esnasında bir hayli yorulan yolcular görevlinin gelmesini beklemeden ve kendileri de temizlik yapmadan hana girmek isterler. Bu durumu fark eden Hz İsa takipçilerine bir şey demeden eline bir kova su alarak onların ayaklarını yıkamaya başlar. Hz İsa bu hareketi karşısında şaşırarak takipçilerine şöyle der: “Neden böyle bir şey yaptığımı anladınız mı? Sizler beni kendinize Önder ve Rehber olarak kabul ediyorsunuz, bende sizin Önder ve Rehberiniz olarak ayaklarınızı yıkadım, ayakkabılarınızı temizledim. İşte sizden de birbirinize karşı aynı şeyi yapmanızı istiyorum ve bunu istemeden önce kendim bu işi yaparak size örnek bir uygulama olarak göstermiş oldum” (Vinod ve Sudhakar, 2011: 459-461). Anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere Hz İsa takipçilerine hizmet ederek onlara örnek olmuş ve yapmış olduğu bu uygulama hizmetkar liderliğe ilk örnek olarak gösterilebilir.

Hizmetkar liderlik kavramı ilk kez, Herman Hesse'nin (1956) *Doğuya Yolculuk* isimli romanını okuyan ve oldukça etkilenen Robert K. Greenleaf (1977) tarafından “Hizmetkar Olarak Lider” isimli çalışmasında ortaya atılmıştır (Akyüz, 2012). Romanın ana karakteri konumundaki Leo adlı kişi bazı gezginlerle birlikte yolculuk yapmış ve bu yolculuk boyunca onlara yardımlarda bulunmuş, onların istek ve ihtiyaçlarını gidermiştir. Leo bu süreçte yaptıklarını adeta kimseye hissettirmeden yapmış ve böylelikle yol arkadaşlarını adeta hazıra alıştırmıştır. Yolculuk boyunca yol arkadaşlarıyla birebir ilgilenmiş ve onlara gayet samimi ve candan davranışlar sergilemiştir. Yolculuk devam ederken Leo aniden ortadan kaybolmuş, onun yokluğunda bir çok problemle karşılaşan yol arkadaşları aslında Leo'nun grubun gizli lideri olduğunu anlamışlardır. Leo'nun arkadaşları, bu yolculuğun grubun gizli lideri olduğunu anladıkları Leo olmadan olmayacağına karar vererek yolculuğu sonlandırıp tekrar geriye dönmüşlerdir. Arkadaşları yol boyunca kendilerine yardım eden, problemlerini çözen ve tüm bunları sadece insanlara hizmet amacıyla yapan Leo'nun gerçekte kendilerinin hizmetkar liderlerinin olduğunu Leo'nun yokluğunda fark ederler (Öner, 2008: 8). Bu romanı okuyan ve oldukça etkilenen Greenleaf, liderin kendisine hizmet edilen değil bizzat kendisinin hizmet eden olduğunu ve liderin büyüklüğünü de yapmış olduğu hizmetlerin belirlediğini dile getirmiştir (Spears, 2004: 7- 11).

Greenleaf, yaptığı araştırma ve çalışmalarla hizmetkar liderlik kavramını ortaya çıkarmasına rağmen kavram için net bir tanımlama ve çerçeve oluşturamamıştır. Kendisinden sonra gelen araştırmacılar ise bünyesinde farklı kavram ve disiplinleri barındıran hizmetkar liderliğe, bakış açılarına göre tanımlamalar yapmışlardır (Duyan ve Dierendonck, 2014: 2-3).

2.1.4.4.2.Hizmetkar Liderliğin Özellikleri

Hizmetkâr liderlik alanında yaptığı çalışmalarda Greenleaf'ın hizmetkâr liderlik çalışmasını temel alan, ondan sonra alanda en çok araştırma yapan ve aynı zamanda Greenleaf'ında yakın takipçisi olan Spears'tır. Spears'a göre, hizmetkar liderlikte liderin başarısı araştırılırken liderden ziyade, takipçilerin özgüvenine, hassasiyetlerine, gönüllü olmalarına ve hizmet etmeye istekli olma seviyelerine bakılmalıdır. Tüm bunlar göz önüne alındığında hizmetkar liderlik tutumu sadece lider odaklı değil örgütün tamamında görülen bir kültür olarak ele alınmalıdır (Spears, 2004: 7-11). Spears hizmetkâr liderlerin diğer liderlik tarzlarından farklı olarak on kişisel özelliği olduğunu belirtmiş ve bunları şöyle ifade etmiştir (Joseph ve Winston 2005: 9).

Dinleme: Etkili ve verimli iletişimin önemine vurgu yapılmıştır. Bir hizmetkâr liderin takipçilerine daha iyi hizmet edebilmesinin ön şartı öncelikle iyi bir dinleyici olmasından geçmektedir. Hizmetkar lider hem kendisini hem de takipçilerini dinleyerek grubun istek ve ihtiyaçlarını belirler ve bu yönde hareket eder.

Empati: Hizmetkar lider iyi bir dinleyici olmasının yanı sıra aynı zamanda takipçileri ile empati kurarak onları daha iyi ve yakından tanımaya çalışırlar. Aynı zamanda hizmetkar liderin bu empati yeteneği takipçilerinin daha motive olmasını yol açar.

Duygusal İyileştirme: İnsan olmanın doğası gereği her insanın yaşantısında sıkıntılar, problemler ve üzüntüleri olabilir. Hizmetkar liderler takipçileri ile yakın ilişki kurarak onların varsa böyle durumlarını çözmeye, iyileştirmeye ve onların gelişimi için çalışırlar. Hizmetkar liderler takipçilerini iyileştirdikçe ve geliştirdikçe aynı zamanda örgütünde gelişmesine dolaylı olarak katkı sunmaktadırlar.

Farkındalık: Hizmetkar lider hem kendisinin hem de takipçilerinin olumlu ve olumsuz yönlerini fark etmeli ve bunlara yönelik çözümler üretebilmelidir. Farkındalığı artan liderin etkililiği de o nispette artmaktadır.

İkna: Hizmetkar lider örgüt içinde karar alma sürecinde ya da alınan kararların uygulanması sürecinde ve örgüt içi birliği sağlamada yetkisinden ziyade etkisini kullanarak onları ikna etme yolunu seçer. İkna kabiliyeti hiç şüphesiz hizmetkar liderin en temel özelliklerinden birisidir.

Kavramsallaştırma: Liderin önüne çıkan günlük engelleri çözmesi önemlidir. Bununla birlikte en az bunun kadar önemli olan bir şeyde liderin bugünden çok yarınları düşünüp ileride önüne çıkabilecek engellerin çözümünü bu günden planlayıp kavramsallaştırmasıdır.

Öngörü: Liderin bugünkü şartlar ile kazanmış olduğu tecrübelerini de göz önüne alarak gelecekte olabilecek durumları sezmesi ve buna uygun planlar geliştirmesidir.

Sorumlu Yöneticilik: Kahyalık olarak ta isimlendirilebilir. Takipçilerin istek ve ihtiyaçlarını kendi istek ve ihtiyaçlarından öne alırlar.

İnsanları Gelişimine Bağlılık: Hizmetkar liderler takipçilerinin her anlamda gelişimine katkı sağlamaya çaba harcarlar. Bu anlamda ellerindeki tüm imkanları kullanmaktan geri durmazlar.

Takım Oluşturma: Hizmetkar lider takipçileri arasında gruplar kurarak onların birlikteliğini destekler. Rekabet yerine birlikte yardımlaşmaya dayalı iş yapmalarını ve takım ruhu oluşturmalarını sağlar. Birlikteliği ve takım ruhunu oluşturmak için mesai dışı etkinlikler yapar.

Fındıkcı (2013: 395-537) hizmetkar liderlerin özelliklerini; hassasiyet, ailevi ve toplumsal değerler, güzel ahlak, adalet, merhamet, empati, paylaşımcılık, planlı ve programlı olma, bilimsel olma, şeffaflık, değişime ve gelişime açık olma, sürekli öğrenme, yenilikçi, eğitimci, rehber olma şeklinde belirtmiştir.

2.1.4.4.3.Hizmetkâr Liderlik Modelleri

Hizmetkar liderlik ile ilgili alan yazını incelendiğinde hizmetkar liderlik kavramının temellerini atan Greenleaf kavrama yönelik net bir tanımlama getirmediğinden,

kendisinden sonra alanda çalışma yapan araştırmacılar Greenleaf’ında çalışmalarından faydalanarak ve kendi çalışmaları sonucunda yeni modeller geliştirmişlerdir (Akdöl, 2015:70). Hizmetkar liderlik alanında geliştirilen ilk model Page ve Wong’un (2000) ortaya atılan en son model ise Van Dierendonck ve Nujiten’in (2011) geliştirdiği modeldir. Bu bölümde hizmetkar liderlik alanında geliştirilen modellerden bahsedilecektir.

2.1.4.4.3.1.Greenleaf’in Hizmetkar Liderlik Davranış Modeli

Greenleaf yaptığı çalışmalarda hizmetkar liderliği her ne kadar model olarak geliştirmemiş olsa da hizmetkar liderlerde bulunması gereken özellikleri ifade etmiştir. Bunlar;

- 1- Hizmetkar lider bulunduğu ortamda, yaptığı hizmetleri ile öne çıkmalı ve bu hizmetleri gönüllü olarak yapmalıdır.
- 2- Hizmetkar lider öncelikli olarak örgüt üyelerinin ya da takipçilerinin istek ve ihtiyaçlarını yerine getirmelidir.
- 3- Liderleri tarafından kendilerine hizmet edilen takipçiler zamanla özgüvenleri, bilinçleri ve becerileri arttıkça kendileri de başkalarına hizmet etmede gönüllü olmaya başlayacaklardır ve bu davranışları liderin başarılı olduğunun delillerinden birisidir.
- 4- Lider hizmet etmeyi gönüllü olarak devam ettirdiği sürece liderliğinde başarılı olabilir.

Greenleaf’in hizmetkar liderde bulunması gerektiğini söylediği bu 4 madde içerisinde, 1. maddede hizmetkarlık faktörünün, 2. maddede iyileştirme ve sorumlu yöneticilik faktörünün, 3. maddede insan gelişimine bağlılık faktörünün, 4. maddede ise rehberlik etme ve model olma faktörünün öne çıktığı görülmektedir (Northouse, 2014: 221)

2.1.4.4.3.2.Page ve Wong’ın Hizmetkar Liderlik Modeli

Page ve Wong’un birlikte geliştirdikleri hizmetkâr liderlik modelinde iç içe geçmiş katmanlar bulunmakta, her katman bir temel özelliği açıklamakta ve toplamda dört temel özellik açıklanmaktadır. Bu katmanların merkezinde kişilik, sonrasında ise sırayla ilişki, görev ve süreç gelmektedir. Modelin merkezinde kişilik özelliğinin bulunması ise hizmet etme isteğinin kişilik özelliği ile ilgili olduğunun düşünülmesindedir (Akdöl, 2015:75).

Kişilik: Bir liderin lider olması için sahip olması gereken en önemli özellik kişiliğidir. İnsanın kalitesi göstermiş olduğu kişiliği ile ortaya çıkar. Modelin merkez noktasında kişilik özelliği bulunmaktadır (Page ve Wong, 2000). Hizmetkar liderler fiziki olarak, zihinsel olarak ve duygusal anlamda özelliklerini geliştiren ve bunları bir arada kullanabilen kişilerdir. Fiziksel yönü öne çıkan liderler hırslı, işe ve sonuç almaya odaklanan kişilerken, zihinsel yönü öne çıkan liderler ise genel anlamda zeki olan, mantıklı hareket eden ve kendini bu anlamda geliştiren kişilerdir. Duygusal yönden öne çıkan liderler ise geniş hoşgörü sahibi, mütevazı, diğergam ve fedakarlık yönü yüksek olan liderlerdir (Fındıkçı, 2009: 375-376). Hizmetkar liderler ise bu bahsettiğimiz üç kişisel özelliğe de sahip olan liderlerdir.

İlişki: İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresiyle ilişki ve etkileşim içerisindedir. Lider insan ise bu ilişki ve etkileşimi daha çok yapmakta ve yaşamaktadır. Bu ilişki sonucunda hem kendinin hem de çalışma arkadaşlarının var olan potansiyellerini ortaya çıkararak gelişmeyi sağlamaya çalışmıştır (Page ve Wong, 2000). Hizmetkar liderler kendisine güvenilen kişiler olmasının yanı sıra kendileri de çalışma arkadaşlarına karşı aynı güven içerisindedirler. Onların eksik ve hatalarını hoşgörüyle karşılayıp, onları tamamlamaya ve geliştirmeye çalışırlar.

Görev: Liderlerin görev sürecini nasıl ifa ettiğiyle ilgilidir. Liderler takipçilerine rehberlik yapar, onların önüne amaç ve hedefler koyarak bir vizyon belirler ve tüm bunların da uygulanmasını sağlarlar (Page ve Wong, 2000). Hizmetkar liderin ufku açıktır ve geniş bir vizyona sahiptir.

Süreç: Örgütün aktif olup olmadığıyla ilgilidir. Hizmetkar liderler takipçilerini süreç içerisinde motive ederler, örgüt içinde birlik ruhunu oluşturmaya gayret gösterirler. Bunların yanı sıra örgütün veya kurumun kaynaklarını çalışanların istek ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda kullanırlar (Page ve Wong, 2000). Çalışanların göstermiş oldukları gayret ve emekleri sonucunda meydana çıkan sonucun insanların yararına olacak şekilde olmasını sağlarlar (Fındıkçı, 2009:390).

2.1.4.4.3.3.Patterson Hizmetkar Liderlik Modeli

Patterson, geliştirdiği liderlik modelinde hizmetkâr liderlik tarzını dönüştürücü liderlik tarzının anlamlı bir parçası olarak düşünmektedir (Patterson, 2003:2). Hizmetkar

liderlik ile dönüşümcü liderliğin temel anlamda birbirine yakın olduğu söylenebilir (Dinçer ve Öksüz, 2011: 8). İki liderlik modelinde de etkili iletişim, karşılıklı güven, takipçilerle yakın ilgi ve alaka, vizyon gibi ortak kavramlar bulunmaktadır (Duyan, 2012:50). Hizmetkar ve dönüşümcü liderlik arasındaki temel fark liderlerin öncelikli eğilimleridir. İki liderlik modelinde de takipçilere önem verilmekle birlikte hizmetkar liderlikte, liderin önceliği takipçilere hizmet etmek iken, dönüşümcü liderlikte liderin önceliği örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve örgüt çalışanlarını bu yönde motive edip güçlendirmektir (Stone vd., 2004: 354)

Patterson'un hizmetkar liderlik modelinde lider, takipçilerine önem verir ve onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına öncelik verdiğini belirtir. Hizmetkar liderin öncelikle erdemlilik vasfına sahip olması gerektiğini ifade eden Patterson, geliştirdiği modelde hizmetkar liderin davranış biçimlerini, tutumlarını ve kişilik özelliklerini ele almıştır. Geliştirmiş olduğu modelde hizmetkar liderleri etkileyip yönlendiren erdemleri yedi maddede açıklamıştır (Işık, 2014).

Patterson, geliştirdiği modelde hizmetkâr liderliği, dönüşümcü liderlik modelinin mantıksal devamı olarak ifade etmiştir. Patterson'un geliştirdiği hizmetkar liderlik modelinin temelinde bulunan maddeler şu şekilde ifade edilebilir (Bakan ve Doğan, 2012):

Ahlaki Sevgi Sahibi Olma: Her bir örgüt çalışanın istekleri, ihtiyaçları vardır. Ahlaki sevgiye sahip olan lider bu sevgisini, çalışanların istek ve ihtiyaçlarını karşılayarak, ilgi, alaka ve yeteneklerini dikkate alarak ve örgütün amaçlarına ulaşması için gayret gösterir.

Alçakgönüllü Olma: Lider kendisini takipçilerinden üstün görmez aksine alçakgönüllü olup onlardan birisi gibi davranır. Kendi ihtiyaçlarından önce takipçilerin ihtiyaçlarına önem ve öncelik verir.

Fedakâr Olma: Hizmetkar liderler fedakardır. Yaptıkları herhangi bir işi karşılık beklemeden ve beklentiye girmeden sadece içlerinden gelen bir hisle insanlara yardımcı olmak için yaparlar.

Vizyon Sahibi Olma: Hizmetkar liderler geniş bir ufka ve ileri görüşlülüğe sahiptirler. Örgüte vizyon belirlerler ve takipçilerini bu vizyona ulaşmak için yönlendirirler.

Güven: Hizmetkar liderliğin temelinde karşılıklı güven esastır. Hizmetkar liderler takipçilerine güven duydukları gibi göstermiş oldukları etik ve ahlaki davranışlarla takipçilerinin de güvenini kazanırlar.

Çalışanları Güçlendirme: Hizmetkar liderler çalışanlara yapamayacakları iş ve sorumlulukların yerine onların yapabileceği ve kendilerini güçlendirebileceği iş ve sorumluluk verir. Bu hareketleriyle çalışanlar üzerinde kontrol mekanizması daha az olur.

Hizmet Etme: Özünde hizmet etme olan hizmetkar liderler, yaptıkları bu hizmetleri herhangi bir çıkar ve beklenti içerisine girmeden yaparlar.

2.1.4.4.3.4.Winston'un Hizmetkâr Liderlik Modeli

Winston geliştirdiği liderlik modelinde, Patterson'un geliştirdiği hizmetkar liderlik modelinde süreçte akışın sadece liderden takipçilerine doğru olduğunu ancak bunun yeterli olmadığını ve bunun yanı sıra takipçilerden de lidere doğru bir akışın olması gerektiğini belirterek lider ile takipçileri arasında karşılıklı etkileşimi ele almış ve Patterson'un modeline ilave olarak üç boyut daha eklemiştir. Bunları ise lidere bağlılık, öz yeterlilik ve içsel motivasyon olarak adlandırmıştır (Winston, 2003: Akt. Akdöl, 2015:72-73). Lidere olan bağlılığı ve öz yeterliliği yüksek olan örgüt üyelerinin bunlara paralel olarak içsel motivasyonları da yükselmekte bunun sonucu olarak ta örgüt üyeleri örgütün başarısı için fedakarlıkta bulunup gayret göstererek hizmet etmektedirler (Winston, 2003: 5; Coşkunlar, 2011: 44).

2.1.4.4.3.5.Waddell'in Hizmetkâr Liderlik Modeli

Waddell (2006) modelini geliştirirken Patterson'un modelini de incelemiş onun geliştirdiği modele ek olarak, hizmetkar liderlikle ilişkili olduğuna inandığı "içe dönüşlülük" maddesini eklemiştir. Waddell (2006)'e göre gerektiğinden fazla konuşan, çevresinden ilgi ve takdir edilmeyi uman liderlere nazaran az konuşan, beklentiye girmeyen, çevresiyle paylaşım içinde olan liderlerin gerçek hizmetkar liderler olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Waddell içe dönüşlülük maddesinin, Patterson'un geliştirdiği modelde belirttiği sevgi, güven ve alçakgönüllülük boyutları ile ilgili ve uyum içerisinde olduğunu belirtmiştir (Waddell, 2006:7; Akt. Öner, 2008:37).

2.1.4.4.3.6.Russel ve Stone'un Hizmetkar Liderlik Modeli

Russel ve Stone (2002) yaptıkları çalışmada hizmetkar liderlik tarzının belirli bir sisteminin olmadığını belirtmişler, bu alanda yapılan çalışmalar da eksiklik olduğunu düşünmüşlerdir. Kendilerinden önce yapılan araştırmaları inceleyerek hizmetkar liderliğe yönelik yeni bir model oluşturmuşlardır. Bu modelde hizmetkar liderlerin özelliklerini ilişkili ve işlevsel olmak üzere iki ana başlık altında sıralamışlardır. Bu maddeleri şu şekilde sıralayabiliriz (Ergen, 2013);

a. İlişkili özellikler

- * İnanıdırıcı olma
- * Görev verme
- * İletişim kurma
- * Dinleme
- * Güven duyma
- * İleri görüşlülük
- * Cesaretlendirme
- * Becerili olmak
- * Etkileyici olmak
- * Yönetebilme
- * Öğretici olmak

b. İşlevsel Özellikler

- * Bilgilendirme
- * Dürüst olma
- * Takdir etme
- * Emin olma
- * Önder olma
- * Sunum

* Çaba, gayret

Russel ve Stone (2002) senesinde ortaya koydukları bu modelin kendilerinden sonra yapılacak çalışmalarda temel kaynaklardan biri olmasını ve yararlı olmasını hedeflemişlerdir.

2.1.4.4.3.7. Van Dierendonck ve Nujiten Hizmetkâr Liderlik Modeli

Geliştirilen bir çok hizmetkar liderlik modeli arasında en çok ilgiyi ve kabulü gören model, Van Dierendonck ve Nujiten'in (2011) geliştirdiği modeldir.

2.1.4.4.3.7.1. Güçlendirme

Bu kavram, hizmetkâr liderin çalışanların kendilerini daha iyi tanımalarına imkan sağlamasını, onların cesaretlendirilmesini ve çalışanlara sorumluluklar verilmesi şeklinde açıklanabilir. Çalışanların işe karşı motivasyonu arttıkça bu artışa paralel, çalışanların işe devamlılığı, iş tatmini, örgüte güveni ve bağlılığı da artacaktır (Duyan, 2012).

2.1.4.4.3.7.2. Hesap Verebilirlik

Hizmetkâr liderin hesap verebilirlik özelliğine sahip olması, onun çalışanları ile arasında sade, samimi bir ilişki kurmasına katkı sağlayacaktır. Bu katkının sonucu olarak, lider ve çalışanlar nelerin yapılması gerektiğini ve karşılıklı beklentilerini daha net bileceklerdir. Bu bilinçle hareket edildiğinde daha sağlıklı ve yararlı bir çalışma sürecine girilecektir (Dierendonck ve Nujiten, 2011)

2.1.4.4.3.7.3. Geride Durma

Lider fazla ön plana çıkmamalı, takipçilerinin gelişmesi ve ilerlemesi için onların rahat hareket etmesini sağlamak olarak ifade edilebilir. Hizmetkâr liderler kendi istek ve çıkarlarından önce çalışanlarının istek ve çıkarlarını düşündüğü için onların engel ve problemlerini çözerek başarıya ulaşmalarını sağlayacaklardır. Geride durma kavramı aynı zamanda güçlendirme, sorumlu yöneticilik ve tevazu kavramlarıyla da ilişkilidir (Arslan, 2007).

2.1.4.4.3.7.4. Tevazu

Hizmetkâr liderin kendinden önce çalışanlarını düşünmesi, onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını önemsemesi tevazu kavramıyla ifade edilmektedir. Çalışan yaptığı işi doğru yapıp başarılı oluyorsa hizmetkâr lider kendini geri plana çeker (Türkmen, 2016). Tevazu

kelimesine karşılık olarak alçak gönüllü kelimesi de kullanılabilir. Alçak gönüllü insanlar diğer insanlara saygı duyabilen, empati yeteneği güçlü olan ve bencil olmayan kişilerdir (Patterson, 2003).

2.1.4.4.3.7.5. Otantiklik

Hizmetkâr liderlerin kişisel ve sosyal yaşamlarında kendilerini farklı göstermeyerek oldukları gibi sade, doğal ve gerçekçi olmalarını açıklar (Duyan, 2012).

2.1.4.4.3.7.6. Cesaret

Greenleaf, hizmetkâr liderlerin en temel ve belirgin özelliklerinden birinin cesaret olduğunu ifade etmiştir. Hizmetkar lider gerektiğinde risk alabilmeli, inisiyatif kullanması gereken yerlerde de bunu kullanmalıdır.

2.1.4.4.3.7.7. Sorumlu Yöneticilik

Sorumlu yöneticilik kavramı, hizmetkar liderlerin kendi kişisel çıkarlarını öncelikle değil, kendini çalışanlara ve çalışılan kuruma karşı sorumlu hissetmesi olarak ifade edilmektedir. Hizmetkâr liderlerin temel amaçlarından birisi de takipçilerini topluma faydalı hale getirmektir. Bunu başarmanın yolu da kendisinin takipçilerine yaşayıp göstererek örnek olmasından geçmektedir. Bu kavram aynı zamanda bağlılık, ekip çalışması ve takım ruhu gibi kavramlarla da ilişkilidir (Polat, 2013).

2.1.4.4.3.7.8. Affetme

Hizmetkar liderlerin temel vasıflarından birisi affedici olmalarıdır. Her insan gibi çalışanlarda süreç içerisinde hatalar yapabilir. Hizmetkar lider yapılan hatalara karşı sabırlı olmalı, empati kurabilmeli ve affedici olabilmelidir. Yapılan hataları çözme süreci hem lider için hem de çalışanlar için tecrübe olacak ve kendilerinin gelişimine katkı sunabilir (Dal, 2014)

2.1.4.4.4. Hizmetkâr Liderlikle İlgili Araştırmalar

Dal ve Çobanoğlu (2004) Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Lider-Üye Etkileşimi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma üniversitede çalışan öğretim elemanları ve bölüm başkanlarına yönelik yapılmış ve araştırma sonucunda, lider ve takipçileri arasında olumlu yönde ve doğrusal ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Önen vd. (2005) yaptıkları araştırmada, kurumun ve çalışanlarının amaç ve hedeflerinin bir olması liderlik olgusunu oluşturmaktadır. Liderin en temel görevleri arasında üyelerin motivasyonunu arttırmak ve kurum ile aralarındaki dengeyi sağlayabilmektir. Lider tarafından motivasyonu arttırılan çalışanların buna paralel performansları da artmaktadır. Çalışanların ortak gayreti ve başarısı kurumun başarısıdır. Çalışanların yetenekleri ve bakış açıları aldıkları eğitimle birlikte değişim göstermektedir. Çalışanlardaki bu değişim liderliğinde zamanla kendi içinde farklı şekillerde meydana çıkabileceğini gösterir.

Brown (2014) yapmış olduğu çalışmada, okul kültürünün oluşmasında ve yerleşmesinde müdürlerin göstermiş oldukları davranış biçimlerinin etkili olduğunu ifade etmiş, bu davranış biçimlerinin de liderlik tarzlarının sonucu olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Güçlü ve İhtiyaroğlu (2012) ise öğretmenlerin düşüncelerini esas alarak yapmış oldukları araştırmada, okul müdürlerinin hizmetkar liderlik özelliklerine ne oranda sahip olduklarına ve müdürlerin gösterdikleri hizmetkar liderlik becerileri ile öğretmenlerin kuruma bağlılık oranlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda müdürlerin göstermiş oldukları hizmetkar liderlik becerileri ile öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarının paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Laub (1999) doktora tezini hizmetkar liderliğin özellikleri üzerine yapmış ve bunları faktör analizi ile incelemiştir. Bu araştırmaları sonucunda hizmetkar liderliği, kişileri önemseme, bireysel gelişim, topluluk oluşturma, samimi davranışlar, liderlik yeteneklerini sergileme ve liderliği icra etme olarak altı maddede belirtmiştir.

Farling, Stone ve Winston (1997) tarafından yapılan hizmetkâr liderliğe yönelik bilimsel çalışma için durum oluşturma adlı çalışmaları sonucunda yeni bir model geliştirmişlerdir. Ayrıca bu modelin bilimsel sorgulamayı arttırıp geliştirme potansiyelinin olduğu ifade edilebilir.

Livovich (1999) yaptığı araştırmada devlet okullarında görevli yöneticilerin hizmetkar liderlik özelliklerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma neticesinde eğitim seviyesi yüksek olan ve okullarda uzun seneler görev yapmış olan yöneticilerin hizmetkar liderlik özelliklerine çoğunlukla sahip olduğu sonucunu bulmuştur.

Hays (2008) yapmış olduğu araştırmasında eğitim alanında hizmetkar liderliğin özellik ve ilkelerinin uygulanmasının ğrenci ve öğretmenlerin öğrenme kabiliyetleri üzerinde etki edip etmeyeceğini bulmak istemiştir. Hizmetkar liderliğin özelliklerini ve davranış biçimlerini açıklamış ve bunları eğitim alanına uyarlamıştır. alışmasında genel öğrenme yöntemleri ile hizmetkar liderlik özelliklerini kapsayan öğrenme yapısıyla karşılaştırmış ve aradaki farkları belirtmiştir. Araştırma sonucunda geleneksel öğrenme yöntemlerinin ğretmen ve ğrenci btnlğn arttırdığını belirtmiştir.

2.2. ÖRGÜT İKLİMİ

Örgüt kavramını; ortak amaç ve hayalleri gerçekleştirebilmek için bir araya gelen birden fazla kişinin, kendi aralarında iş bölümü yaparak hiyerarşik ast st ilişkisi kuran, kurulan ve bu ilişkiye dayalı olarak ta bir araya gelen insanları ortak hedefe kanalize edip yönlendiren ve onları denetleyen mekanizmaların olduğu yapılardır diye ifade edebiliriz. Var olan her örgüt belli bir amacı gerçekleştirebilmek için ortaya çıkmıştır. Bu amaca ulaşıp gerçekleştirebilmekte hiç şüphesiz rgt meydana getiren üyelerin sorumluluğundadır.

Örgüt yelerinin motivasyon ve işe katkısının yüksek olmasını, kişisel, toplumsal, vresel ve örgüt içi birçok faktör etkilemektedir. Bu etki eden faktörlerin en önemlilerinden birisi ise ‘‘rgt İklimi’’ kavramıdır (Arslan, 2004; akt. Altınok, 2019: 27).

Örgüt iklimini açıklamadan önce iklim kelimesinin köken anlamına inip açıklamak faydalı olacaktır. ‘‘İklim’’ (climate) kelimesinin kökenine inildiğinde, kelimenin ‘‘Grekçe’’ olduğu ve anlam olarak ‘‘eğilim’’ anlamına geldiği görülmektedir. İçinde bulunduğumuz ve yaşadığımız dünyada, yıl içerisinde mevsimler, gün içerisinde ise sıcaklık, soğukluk, nem, yağmur, kar gibi hava olaylarının hepsine birden iklim denilmektedir. Hava olaylarını ifade etmede kullanılan ‘‘iklim’’ kelimesini örgütlerle ilişkilendirildiği takdirde ‘‘rgt iklimi’’ ifadesinin örgüt üyelerinin duygularını, örgüt içi birlik beraberliği yada parçalanmayı ifade ettiğini düşünülebilir. İklım kavramını, örgüt üyelerinin dolayısıyla örgütün içsel ya da psikolojik boyutu olarak ifade edilebilir (Ertekin, 1978).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yaptığı çalışmalarla bu alanın temellerini atan Bursalıoğlu (1967) örgüt iklimini, insan ve toplum ilişkilerinin, ortak hedefleri gerçekleştirebilmek, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması ve örgütün doğduğu ve yaşadığı çevreyle etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıktığını söyler. Örgüt iklimiyle alakalı ortaya konan diğer çalışmalarda da değişik tanımlamalar yapılmıştır.

- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesinde katkı ve gayretlerinin nasıl ve ne düzeyde olması gerektiğini, örgütün hedeflerine ne düzeyde ulaşabildiğine yönelik algıların sonucunda oluşan genel havadır (Dinçer, 1991).

- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin kişisel algı düzeylerinden ibarettir. Bu kişisel algıları, örgütün hedefleri, şekli ve esasları ile örgütte uygulanan liderlik şekilleri belirlemektedir (Hampton vd., 1983).

- Örgüt iklimi, örgüt içindeki bireylerin duygularını, düşüncelerini, iş ve davranış biçimini etkileyen ve örgütün farklılıklarını belirten değişik etkenlerle açıklanabilen örgütün içsel çevre kalitesinin olmasıdır (Stringer, 2002).

- Örgüt iklimi, herhangi bir örgütü başka örgütlerden farklı yapan ve kendinden başka örgütlere benzememe yönünde kimlik oluşturmaya etki eden, örgüt üyeleri tarafından algılanıp üyelerin tutum ve hareketlerini etkileyen kişisel, çevresel ve örgütsel faktörlerin tamamıdır (Arslan,N.T., 2004).

2.2.1. Örgütsel İklim Tipleri

Örgüt iklimi üzerine çalışan bilim insanları, örgüt ikliminin sınıflandırılmasında örgütün üyesi olan bireylerin kendi aralarındaki iletişim farklılığının önemli bir faktör olduğunu söylemektedirler. Örgüt iklimlerinde oluşan farklılığın, örgütün iklimini ölçmek için geliştirilen ölçeklerdeki boyut değerlerinin birbirinden farklı değerlerde çıkmasından ve örgüt bilimcilerinin konuya özgün bakışlarından meydana gelmektedir. Bu sebepten ötürü, alanyazınında birbirinden farklı iklim tiplerine rastlamak mümkündür (Gün, 2016: 19).

2.2.1.1. Halpin’e göre Örgütsel İklim Tipleri

Halpin tarafından yapılan bu araştırma örgüt ikliminin ölçülmesi ve iklim tiplerinin ortaya konulması amacıyla Amerika’daki ilkokullarda yapılmıştır. Araştırma sonucunda

veriler üzerinde faktör analizi uygulanmış ve sonucunda 6 tane örgütsel iklim tipi, 8 tanede örgütsel iklim boyutu tespit edilmiştir.

İklim boyutunda yöneticilerin gözlemi ele alınarak, engelleme, samimiyet, moral, çözümlenme boyutları ve öğretmen davranışları tespit edilmişken; öğretmenlerin gözünden yapılan gözlemlerde ise yukardan bakma, yakın kontrol, işe dönüşlülük ile anlayışlı olma boyutları olan yönetici davranış biçimleri tespit edilmiştir. Halpin'in belirttiği 6 alt boyuta sahip örgütsel iklim tiplerini şu şekilde sıralayabiliriz (Akt. Avunç, 2019):

2.2.1.1.1. Açık İklim

Açık iklim, örgüte üye bireylerin yüksek seviyede birliktelik hissini taşıdıkları ifade eden örgütsel durumdur. Bu tip örgütlerde insani ilişkiler istenilen seviyededir. Yöneticinin yönetim davranışları ve uygulamaları, çalışanın görevini başarıyla yerine getirmesinde kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Açık iklime sahip örgütlerde çalışanların karşılıklı samimiyetleri iş doyumunun artmasına vesile olmaktadır. Kapalı iklim özelliği olan örgütlerde ise çalışanların iş doyumları oldukça azdır. Örgütlerin açık iklime sahip olmaları aynı zamanda örgüt içi problem ve bunların çözüm süreçlerinde de etkili olmaktadır. Açık iklim olan örgütlerde kişisel çatışma ve problemler oldukça az görülmektedir. Bunun sebebi ise takım çalışmasının bireysel çalışmadan daha önemli görülmesi ve öne çıkması böyle bir ortamda da bireysel başarılarından ziyade takım olarak gerçekleşen başarıların bütün bir sistemin başarısını göstereceği anlayışının hakim olmasıdır. Çalışanlar doğru yol ve yöntemleri bunlara uygun çözümleri, beraber çalışarak ortaya koyarlar ve tecrübe edinirler (Wiener, 1988:534-545).

Açık iklimde yöneticinin personelle çalışanlarla ilişkisi ve onlara karşı tutumu içtendir, sıcaktır ve samimidir. Yönetici yaptığı çalışmalarla ve gösterdiği performansla personeline örnek olmanın yanı sıra yeri geldiğinde personelin olumsuz tutum ve davranışlarına yapıcı eleştiriler getirerek onların gelişmesine de yardımcı olur. Yönetici personelinin faaliyetlerini kontrol etmede ve yönetmede ya da personelinin kişisel veya grup olarak ilgi ve isteklerini yerine getirebilmek için kişisel esnekliğe sahiptir. Açık iklimin baskın olduğu kurumlarda kurallara uyulur ama bunun yanı sıra yöneticinin öğretmenler üzerinde kontrolü ve denetimi azdır. Bu tip eğitim kurumlarında yönetici öğretmenlerin çalışmalarını titizlikle araştırıp incelemeyen ve onlar üzerinde baskı

uygulamaz. Buna rağmen durum yöneticinin kontrolündedir ve çalışanlarına her zaman ve zeminde liderlik yapar (Samancı, 2006:24).

Açık iklimin etkin olduğu örgütler, sosyal faaliyetlerin ve yönetim işleyişinin birbirinden ayrılamaz olduğu gerçeğine inanmış kişilerden teşekkül eder. Bu inanç içerisinde olan kişiler, birçok şeyi birbirlerinden öğreneceklerine inanırlar. Kişilerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmesi ancak karşılıklı iletişim ve etkileşim sonucu olmakla birlikte karşılıklı tecrübe ve bilgi paylaşımı yapan çalışanların yeni kararlar almalarını sağlayacaktır (Özdemir, 2006)

2.2.1.1.2. Bağımsız İklim

Bağımsız iklim tipinin açık iklim tipi ile benzer özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bu iklimde açık iklimde olduğu kadar olmasa da öğretmenlerin moral ve motivasyonunun yüksek seviyede olduğu ifade edilebilir. Okul personelleri kendi aralarında zaman zaman ayrılık yaşayabilmekte ve çoğunluk olan grup baskıcı bir tutum gösterebilmektedir. Nadiren de olsa görülen bu durum yine de personelin uyum içerisinde olmasına ve çalışmasına engel teşkil etmemektedir. Biçimsel faaliyetlerden zarar görme durumu yoktur. Okul müdürü personelden daha iyi verim almak adına onlara zor bir iş yüklememekte ve personelle orta seviyede bir resmi ilişki kurmaktadır. Okul müdürü öğretmenlerin bir arada çalışmalarını için ortam hazırlar ve nadiren de olsa öneri ve teklifte bulunmaktadır (Halpin, 1966; akt. Avunç, 2019: 19).

2.2.1.1.3. Kontrollü İklim

Kontrollü iklim türü, çalışanların ihtiyaçlarının ve sosyal doyum seviyelerinin en alt seviyede bulunduğu iklim türüdür. Örgüt üyelerinin iş dışındaki vakitleri çok azdır. Bu yüzden örgüt üyeleri arasında iletişim ve etkileşimde oldukça azdır. Örgütte normalden fazla bir iş yükü, biçimsel işler ve gereksiz iş fazlalığı vardır. Bürokratik işlemler yavaş ilerlemekte, yöneticinin çalışanlara karşı güveni ve samimiyeti yok derecesindedir. Yöneticiler tarafından getirilen kurallar sorgulanmaz uygulanır. Yöneticiler sürekli çalışanları takip ederler. Yönetimin katı olması, sosyal ve siyasal ihtiyaçlardan ziyade daha çok görev başarısına önem verilmesine rağmen çalışanlar yine de çok huzursuz değillerdir. Bu tip örgüt ikliminde bulunan çalışanların algısı, yaptıkları işlerde başarıyı yakalama üzerine kuruludur. Çalışanlar ne iş yapmaları gerektiğini ve o işi yapmak için orada

olduklarını bilirler. Kontrollü iklimdeki iş doyumunu sosyal ihtiyaçların doyumlarından dolayı değil işteki başarıdan dolayıdır (Gündüz, 2008; Tutar ve Altınöz, 2010; akt. Altınok, 2019).

2.2.1.1.4. Samimi İklim

Bu iklim tipinin hakim olduğu eğitim örgütlerinde yönetici öğretmenlere karşı son derece anlayışlı bir davranış göstermektedir. Yönetici öğretmenleri kesinlikle eleştirmez, kendisinin de onlardan biri olduğuna inanır ve öyle hareket eder. Yönetici “ gelin birlikte mutlu bir aile olalım” ilkesiyle hareket ederek kurumu yönetir (Özdemir, 2006). Bu iklim tipinde arkadaşlık ilişkilerine, kişisel ve sosyal doyumlara ulaşılmasına oldukça önem verilmektedir. Yönetici öğretmenlerin etkinlik ve görevlerine fazla müdahale etmez. Bu iklim tipinde kişisel ve sosyal doyuma ulaşma fazla olsa da, yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar tam kapasite çalışmadıklarından dolayı verimlilik seviyesi düşük kalmıştır (Gültekin, 2012).

2.2.1.1.6. Babacan İklim

Babacan iklim tipi örgütlerde yönetici çalışanlarına örnek bir rol model olamadığından, öğretmen ve personelini yeterli seviyede motive edip güdüleyemez. Yönetici, öğretmenleri idare etmede ve işleri denetlemede etkisizdir. Okulda küçük ve azda olsa gruplaşmalar görülebilmektedir. Yönetici yönetim sürecinde etkin olmadığı ve birlikte hareketi sağlayamadığı için “ büyükler en iyisini bilir” mantığıyla hareket etmeye çalışmaktadır (Şentürk, 2010). Eğitim yöneticisini öğretmenlere olması gerekenden fazla örnek davranması, onun bu hareketinin suiistimal edilmesine ve sonuç olarak okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesini engelleyebilir. Yönetici örnek model olamadığı için motive ve güdülenmesi az olacak buna bağlı olarak ta örgütsel bağlılık duygusu kaybolacaktır. Bütün bunların sonucu olarak başarı düzeyi istenilen seviyeye ulaşamayacaktır (Diş, 2015).

2.2.1.1.7. Kapalı İklim

Kapalı iklim tipinin bulunduğu eğitim kurumlarında yöneticiler öğretmen ve personelin kişisel ve sosyal istek ve ihtiyaçlarını yerine getirebilmekten uzaktır. Sosyal ve kişisel istekleri karşılanmayan öğretmen ve personel ise bunun sonucu olarak kuruma yönelik negatif bir bakış açısı oluşturmakta ve başarı düzeyi düşmektedir. Başarının

çalışanın moral ve motivasyonu ile paralellik gösterdiği bilinmesine rağmen bu iklim tipinde yöneticiler öğretmenleri ve diğer personeli moral ve motivasyon yönünden güdüleme çabasına girmezler. Çalışanlar arası arkadaşlık ve samimiyet yok denecek kadar az seviyededir. Yönetici öğretmenlere empati kurmaz, yardımcı olmaz (Gündüz, 2008). Yönetici demokratik hareketlere karşı katı bir tutum sergiler ve otoriter bir iklim oluşturma çabası içine girer. Yönetici ve öğretmenler arasında belli bir mesafe vardır ve yönetici öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda gelişmesine yardımcı olmaz. Başarılı ve örnek rol model olamayan yönetici, çalışanlara her ne kadar verimlilik, başarı gibi konuları sıkça vurgulasa da onları bu konularda yeterli seviyede güdüleyemez (Peker, 1993).

2.2.1.2. Litwin ve Stringer'e göre Örgütsel İklim Tipleri

Litwin ve Stringer yaptıkları bir dizi deneysel çalışmalar sonucunda örgüt iklimini başarıya yönelik iklim tipi, otoriter ve demokratik yapıli olmak üzere üç boyut olarak ifade etmişlerdir. Litwin ve Stringer tarafından geliştirilen ve üç boyutta ifade edilen bu gruplandırmanın literatürde yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir (Gerçekler, 2012).

2.2.1.2.1. Otoriter Yapılı İklim

Yapılan işin kurallarının ve çerçevesinin belirli olduğu, çalışanlarında bu belirlenen kurallara itiraz etmeden, eleştirmeden itaat etmelerinin istendiği iklim tipidir. Bu iklim türünde bürokratik yapı oldukça baskındır ve çalışanlar arasında kişisel ilişkilerden ziyade yaygın olarak iş ilişkileri görülmektedir. Kurallar açık ve nettir, çalışanlar üzerinde baskı, korku ve ümitsizlik duyguları görülmektedir. Otoriter yapıli iklim türünde çalışanların motivasyonu ve iş doyumunu oldukça düşüktür. Hem yönetim kadrosunda hem de çalışanlar arasında sıkça çatışma halleri görülür. Görülen bu haller ise örgütün devamlılığına olumsuz anlamda etkiler (Eryılmaz, 2014).

2.2.1.2.2. Demokratik Yapılı İklim

Örgüt yöneticisi çalışanlara güvenir, onların üzerinde otorite kurmaktan kaçınır ve alınacak kararlara çalışanları da dahil eder. Bu örgüt ikliminde yapılan hatalara karşı çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapması gereken işleri yapamayan çalışanları cezalandırmak yerine işini yapan çalışanlar ödüllendirilerek işini yapamayan çalışanların motivasyonları arttırılmaktadır (akt. Avunç, 2019: 20).

2.2.1.2.3. Başarıya Yönelik İklim

Başarılı olan çalışanların desteklendiği, etkililiği ve verimliliği arttırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı, yeni fikirlere açık olan iklim türüdür. Amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine destek verilen bu iklim türünde, çalışanların birlik ve beraberlik duygusu yoğun, iş ve performans doyumları ise oldukça yüksektir (Gerçeker, 2012). Çalışanlar geri durmazlar, sorumluluk alınması gereken yerde sorumluluk almaktan kaçmazlar. Verimliliğin artması ve çalışanların sorumluluklarının farkında olmaları için onları isteklendirme ve cesaretlendirme davranışında bulunulur. Yöneticiler, çalışanların yaptıklarının daha iyisini ve daha fazlasını yapabilmeleri için prim, statü ve başarıyı onaylama gibi uygulamalarda bulunurlar (Halis ve Uğurlu, 2008).

2.2.1.3. Ertekin'e göre Örgütsel İklim Tipleri

Örgütsel iklim alanında çalışmalarda bulunan Ertekin (1978) ise örgüt iklimini iki başlık altında ifade etmiştir (akt. Altınok, 2019: 41):

2.2.1.3.1. Özendirici İklim Türü

Bu iklim türünde çalışanlar herhangi bir şekilde kısıtlanmaz, çalışanların hayaller kurması teşvik edilir. Çalışanlar örgüt içerisinde rahat ve özgür hareket etmelerinden ötürü kendilerini örgütün bir parçası olarak hisseder ve örgütü sahiplenme duyguları artar. Örgüt içerisinde moral ve motivasyon oranları yüksek düzeydedir ve buna bağlı olarak iş doyumunda fazladır. Çalışma ortamı örgüt üyelerinin kendilerini huzurlu hissetmelerine yol açar ve bu durumdan üyeler memnundurlar.

2.2.1.3.2. Özendirmeyen (Erke Dayalı) İklim Türü

Bu iklim türü özendirici iklim türünün tam tersi denilebilir. Bu iklim türünde baskı, korku, engelleme, otoriter tutum ve başarısızlık kaygısı vardır. Örgüt üyelerinin moral ve motivasyon seviyeleri oldukça aşağıdadır ve üyeler kendilerini örgüt ortamında rahat hissetmezler. Güven, samimiyet, birlik ve beraberlik duygularından uzak olan bu iklim türünde üyelerin örgüte karşı bağlılık ve aidiyet duygularından bahsetmek neredeyse imkansızdır.

2.2.2. Örgütsel İklim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yüksek lisans tez çalışmasında, yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi ilişkilerini inceleyen Bilgi (2020) çalışmasında 416 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Araştırmacı yaptığı çalışmada veri toplamak için “örgüt iklimi ölçeği” ve “liderlik stilleri ölçeği” kullanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen algılarına göre örgüt iklimi boyutunda, başarı etkenlerine yönelik algı seviyesinin yüksek olduğu görülürken çatışma boyutundaki algı seviyesinin ise düşük olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Tatar (2019) yüksek lisans çalışmasında örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi araştırma konusu yapmıştır. Çalışmasında tabakalı örnekleme modelini kullanmış ve Van ilinde görevli toplam 546 öğretmene ulaşmıştır. Elde ettiği verilere istatistiksel çözümleme yöntemini uygulamış ve sonuç olarak, örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı alt boyutunda, okul yöneticilerinin öğretmenlere yardımcı olmaya çalıştığı, onların öneri ve fikirlerine değer verdiği ve öğretmenler arasında eşit davrandığı görülmüştür. Bu durum okullarda çalışan öğretmenler arasında olumlu bir iklimin olduğu sonucunu göstermektedir.

Sarı (2019) doktora araştırmasında, okul yöneticilerinin uygulamış oldukları algı yönetim taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yine yöneticiler tarafından uygulanan algı yönetim taktiklerinin okullarda kapalı iklimin oluşmasında rol oynadığı ayrıca açık okul ikliminin bu taktiklerden zarar gördüğü görülmüştür.

Sezgin ve Sönmez (2018) tarafından, 2000-2016 yılları arasında yapılan örgüt kültürü ve örgüt iklimi ile ilgili araştırmalar bir araya getirilerek yapılan bu araştırmaların nasıl bir eğilim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yıllar arasında konu ile ilgili olan 354 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların analizi sonucunda, örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasında benzer ortak yönlerin olduğu görülmüştür. Etimolojik, epistemolojik ve metodolojik olarak farklı yönleri olsa da örgüt iklimi ve örgüt kültürü alanlarının birbirlerine yakın çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ghavifekr ve Pillai (2016) hazırladıkları makalede okulların örgütsel iklimi ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmada toplam 245 öğretmene ulaşılmış ve veri toplamak için anket yapılmıştır. Elde edilen bilgilere göre;

okulların olumlu iklimi ile okuldaki öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif anlamda paralel ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Örgüt iklimi ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “sorumluluk” faktöründe, öğretmenlerin okulda yapılan işlere katılım oranının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarından biriside, araştırmanın yapıldığı bölgedeki okullarda genel olarak açık ve olumlu iklimin hakim olduğu sonucudur.

Lavian (2012) hazırladığı makalede örgüt ikliminin, İsrail devlet okullarında çalışan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Seçilen okullardan 302 sınıf ve özel eğitim öğretmenine veri toplama amaçlı anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda her iki öğretmen grubunda da stres ve tükenmişlik duyguları bulunduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu örgüt ikliminin tükenmişlik ve stres üzerinde pozitif anlamda etkili olduğu tespit edilmiştir. Okul örgüt iklimi öğretmenler üzerinde ne kadar destekleyici olursa öğretmenlerin stres ve tükenmişlik duygusu o oranda azalmıştır.

Dipaola ve Guy (2009) yaptıkları araştırmada örgütsel adalet ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi konu edinmişlerdir. Araştırma yaptıkları bölgedeki 36 liseyi örnekleme dahil etmişlerdir. Yaptıkları araştırmalar neticesinde iki kavramın aralarında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu anlamlı pozitif ilişki okuldaki adil uygulamaların örgüt iklimini pozitif anlamda etkilediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra yapılan adil uygulamaların çalışanların bağlılığını ve örgütün performansını da olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Selamat vd. (2013) Malezya'nın Klang bölgesinde yaptıkları araştırmada örgüt ikliminin, öğretmenlerin iş başarısı üzerindeki etkisini ele almışlardır. Araştırmaya çalışmanın yapıldığı bölgeden 37 öğretmen katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin görevlerini yapmadıkları görülmüş ve buna bağlı olarak olumsuz bir örgüt iklimi ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde sağlıklı örgüt ikliminin öğretmenlerin iş başarısının artmasında temel etkenlerden biri olduğu görülmektedir.

2.3. MOTİVASYON KAVRAMI

"Motivasyon" kelimesi Latince "movere" kelimesinden gelmektedir. "Movere" hareket etmek demektir. Böylece, bizi çalışmaya devam ettiren ve hedeflerimize ulaşmamıza yardımcı olan bir şeylerin bir yansımasını ifade eder (Korth 2007).

Bir psikoloji profesörü olan Jeffrey S. Nevid, "motivasyonu" şu şekilde tanımlar: "Motivasyon terimi, davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktörleri ifade eder. Aslında bir güdü gözlemlemiyoruz; daha ziyade, gözlemlediğimiz davranışa dayanarak birinin var olduğunu çıkarıyoruz." (Nevid 2013).

"Motivasyon" tanımı geniş olabilir ve terimin kendisini tanımlamanın birçok yolu vardır. İfade ettiği en saf tanım, motive eden bir şeydir (Merriam Webster Dictionary 1873).

Motivasyon davranışların oluşmasına sebep olan enerjiyi, onlara şekil ve yön veren güçleri kapsamaktadır. Davranışların oluşumuna katkıda bulunan, onlara şekil ve yön veren bu güçler insanın temel ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. İnsanın istek, ihtiyaç ve yoksunlukları insanı motive eder ve onu harekete geçirir. Bunların yanı sıra motivasyon (güdüleme) kelimesi genellikle eğitim, öğretim, başarılı olma, verimli olma gibi ifadelerle bir arada kullanılmaktadır (Karataş, 2017).

Bir kişiye bir şeyi belirli bir şekilde yapmak için bir neden veren veya tekrarlanan davranışlar, ihtiyaçlar ve arzular için bir açıklama veren bir eylem veya süreçtir (Elliot 2001). Kısacası, bir kişinin bir şeyi neden yaptığını açıklar.

Örgütsel açıdan motivasyon, "iş ortamlarıyla ilgili davranışların uyarılmasını, yönünü ve sürdürülmesini etkileyen süreçlerin toplamı" olarak tanımlanmıştır. İşyerinde çalışan motivasyonu, işle ilgili faaliyetlere yönelik çaba ve eylem ürettiği için, örneğin çalışanın ortak bir hedefe veya ödüle ulaşmak için enerjiyi harcamaya istekli olması gibi, temel bir itici güç olarak kabul edilir. Bir çalışan motive olduğunda, işi yerine getirmek için arzu, istek duyar, iş görevlerini uygulamak ve gerçekleştirmek için güçlü bir kararlılık gösterir (Moran 2013).

"Motivasyon, bir kişinin bir organizasyondaki davranışının yönünü, kişinin çaba düzeyini ve kişinin sebat etme düzeyini belirleyen psikolojik güçlerdir" (Jones ve George 2008).

Motivasyon kavramı geniş olabilir, ancak Jones ve George'a (2008) göre motivasyonun yön, yoğunluk ve kalıcılık olmak üzere üç ana bileşeni vardır.

Yön, bireyi bunu başarmak için bir eylemi gerçekleştirmeye zorlayan bir hedeftir. Bir hedef, bir birey tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak seçilir. Kişiyi hedef seçmede etkileyen hem iç hem de dış faktörleri içeren faktörler vardır ve nihai hedef, potansiyel alternatifler arasından seçilen en iyisidir. Yoğunluk, bir bireyin hedefe ulaşma sürecinde gösterdiği kararlılık veya çaba düzeyidir; Bir kişinin hedefe ulaşmak için ne kadar çaba sarf ettiği ve süreç boyunca ne kadar enerji, zaman, para veya diğer zihinsel veya fiziksel şeyler kullanıldığıdır. Sebat, bir bireyin engeller olsa bile motivasyonunu zaman içinde sürdürme yeteneğidir (Robbins ve Judge 2013).

Motivasyonun başarılı olmanın özü olduğunu söylemek abartı olmaz. Motive olmuş bir kişi, bir görevi yapmak için isteyerek daha fazla çaba sarf eder ve iyi bir sonuç alması beklentiler dahilindedir. Hedeflere ulaşıldığında, çalışanlarda memnuniyet ve keyif duygusu uyandırır ve işyerinde olumlu bir çalışma tutumu yaratır.

Kişilerin ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için bireysel, sosyal ve kültürel faktörlerin etkisiyle kişiyi davranışta bulunmaya zorlayan ve doğuştan getirilen motivasyon; içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmaktadır. Dışsal motivasyon, kişinin bir davranışı istenilen yönde ve şekilde gerçekleştirebilmesi için ödül, ceza, takdir edilme, kabul veya reddedilme, sevgi ve saygı görme gibi dışarıdan gelen etkilerle ve uyarıcılarla motive edilerek istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kişileri belli bir davranışa yönlendirmektedir. İçsel motivasyon ise kişinin ihtiyaçlarından dolayı ortaya çıkan ve kişiyi istek ve ihtiyaçları yönünde davranışlarda bulunmaya iten motivasyondur. Kişilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için geliştirdiği ilgi ve alakaları, öğrenme merakı ve kişisel gelişim isteği içsel motivasyonun kaynağıdır. İçsel motivasyonda esas olan kişinin dışsal faktörlerden etkilenmeden kendi istekleri yönünde harekete geçip davranışta bulunmasıdır (Ergün, 2012; İlhan, 2015; Tuzcuoğlu, 2014).

2.3.1. Motivasyon Türleri

2.3.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin yeni şeyler arama ve kendine meydan okuma arzusundan gelir. Öğrenme, bilgi edinme, öz değerleri ve yetenekleri keşfetme isteğidir (Ryan 2000).

Bir kişinin içsel motivasyona sahip olması, işi ilgi ve zevkle yaptığı anlamına gelir. Bu kişiler, işleriyle meşgul olma, işlerini tutku ve istekle yapma, en iyi sonuçlar için çabalama ve kendini ödüllendirmenin yanı sıra beceri ve yeteneklerini sürekli geliştirme eğilimindedir (Wigfield 2004).

Birey bir doyuma ulaşmak için başarılı olmak istiyorsa, bu güdülenme içşeldir. İçsel güdü; ilgi duyma, meraklı olma, yeterli hissetme isteği gibi bireyin kendiliğinden içinden gelen istek ve ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir (Akbaba, 2006: 344). İçsel motivasyonun oluşabilmesi, temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır (Ayık ve diğ., 2015: 35).

2.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon ise aksine, istenen sonuçları elde etmek için faaliyetlerin performansını ifade eder. Dışsal motivasyon hem iç hem de dış faktörlerden kaynaklanabilir. Ancak çoğu zaman içsel faktörlerden ziyade dış faktörlerin etkisinden kaynaklanır, örneğin bireyin kendisi. Bu nedenle cevaplanması gereken asıl soru, dışsal motivasyonun nereden sağlanacağı ve kişinin motivasyonunu nasıl sürdürebileceğidir (Ryan 2000). Yarışmalar, değerlendirmeler, dışsal ödüller veya cezalar gibi dışsal motivasyonu yaratan faktörler vardır (Dewani 2013).

Dışsal motivasyon, kişiyi etkileyen dış faktörleri içerir. Dışsal motivasyon; kişiye dışarıdan verilen ödül ve ceza gibi faktörler sonucu ortaya çıkar (Akbaba, 2006: 344). Dışsal motivasyonda kişi kendisine dışardan verilen faktörlerin sonucunda cezadan kaçınarak ödülü kazanmak için bir işi yapmaya gayret gösterir. Örnek verilecek olursa bazı öğrenciler ailelerinin zorlaması ile okula giderler bu tip öğrenciler dışsal anlamda motive olmuşlardır. (Ayık, vd, 2015: 35). Çalışanın maaşının arttırılması, ekstra maddi faydalar sağlanması, farklı ödüller verilmesi, kıdem ve kademelerin yükseltilmesi gibi konularda dışsal motive edici faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Girgin-Çatalkaya, 2019: 31).

2.3.2. Motivasyon Kuramları

İnsan davranışlarının temelini oluşturan ve bu davranışların sebebini açıklayan motivasyonu neyin oluşturduğu, kişinin motivasyonunu arttıran ihtiyaçların neler olduğu, motivasyonun devamlılığı için nelere dikkat edilmesi ve yapılması gerektiği merak edilegelmiş ve bir çok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan birçok araştırmanın neticesinde

motivasyonu açıklamak adına birbirinden farklı kuramlar ortaya çıkmıştır (Cengiz, 2009; Köroğlu, 2019).

Motivasyon kuramları, kişiyi herhangi bir davranışı yapmaya sevk eden sebeplerin neler olduğunu açıklamaya çalışan kapsam (içerik) kuramları ve kişinin bir davranışı göstermesinde etkili olan sürecin nasıl olduğunu açıklamaya çalışan süreç kuramları olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmaktadır (Narmanlı, 2019)

2.3.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları

Kapsam teorileri; bireylerin istek ve ihtiyaçlarından kaynaklanan eğilim ve yönelimlerinin motivasyonlarını sağladığını ifade edip öne sürmüştür. Bir başka ifade ile motivasyonun oluşmasına yol açan faktörleri belirtmişlerdir (Çökerdenoğlu, 2019: 32). Bu yönüyle kapsam kuramlarına göre motivasyon, bireylerin içsel istek ve ihtiyaçları bakımından ele alınır (Ayık ve diğ., 2015:34).

Kapsam teorileri; bireyleri içten etkileyip motive eden etmenleri konu edinirler (Ceviz, 2018:37). Bu yüzden kapsam teorileri; içsel etmenleri temel alır ve bu etmenlerle kişinin davranışına şekil ve yön verir. İçsel etmenlerse tamamen bireyin kişisel özellikleri ile alakalıdır. Kapsam teorileri, bireyleri motive eden istek ve ihtiyaçların önemine dikkat çeker (Girgin-Çatalakaya, 2019:35).

2.3.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Bu çalışma için teorik temel olarak kullanılan ilk motivasyon teorisi Abraham Maslow'un motivasyon teorisidir. Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi ile tanınan Amerikalı bir psikologdur. Teori, en temelden en karmaşık olanlara doğru, hiyerarşik bir düzende insan ihtiyaçlarının beş farklı aşamasını gösterir. 2002 yılında yayınlanan “Review of General Psychology” araştırmasında Maslow, 20. yüzyılın en ünlü on psikologu arasında gösterilmiştir (Haggbloom, Warnick, Warnick, Jones, Yarbrough, Russell, Borecky, McGahhey 2002).

İnsanlar için temel olan bazı ihtiyaçlar vardır ve onların varlığı olmadan başka hiçbir şeyin önemi yoktur. Biz yaşayan insanlar, ihtiyaçları bir motivasyon kaynağı olarak görüyoruz. Daima en düşük seviyedeki ihtiyaçlarla başlarız (Skemp-Arlt & Toupençe 2007) ve memnuniyetin yerine getirilmesi için çaba gösteririz; bir kez elde edildiğinde,

daha yüksek ihtiyaçları karşılamaya çalışırız. Başka bir deyişle, “kişi bir önceki seviyeyi tatmin etmeden bir sonraki ihtiyaç seviyesine geçemez” (Maslow 1954).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi genellikle en önemli ve en gerekli ihtiyaç seviyeleri en alt kısımlarda ve kendini gerçekleştirme ihtiyaı ise en st kısma gelecek şekilde bir piramit görünümünde tanımlanır (Steere 1988).

Maslow, insan motivasyonlarının genel olarak içinden geçtiği modeli tanımlamak için 'fizyolojik', 'güvenlik', 'aitlik' ve 'sevgi', 'saygı' ve 'kendini gerçekleştirme' terimlerini kullanmıştır. Maslow'un teorisinin amacı, en yüksek aşamaya ulaşmaktır, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları (McEwen & Wills 2014). Maslow'a göre (1954), temelden en karmaşığa ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Fizyolojik ihtiyaçlar: nefes alma, yemek, su, cinsellik, uyku
- Güvenlik ihtiyaçları: beden, istihdam, kaynaklar, ahlak, aile, sağlık ve mal güvenliği
- Sevgi ve ait olma: aile, arkadaşlık, cinsel yakınlık
- Saygınlık: güven, başarı, başkalarına saygı, başkalarından saygı
- Kendini gerçekleştirme: ahlak, yaratıcılık, kendiliğindenlik, problem zme, önyargılı olmama, gerçeklerin kabul.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi piramidinin en temel dört katmanına “eksiklik ihtiyaçları” denir: fizyoloji ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçları, sevgi ve ait olma ve saygınlık. Bu düzeyde bir eksiklik varsa bireyin tüm davranışları eksiklikleri gidermeye yönelik olacaktır (Cherry 2015). Ayrıca, bu ihtiyaçları karşılanmazsa, fizyoloji ihtiyaçları hariç: Öncelikle tatminle karşılanması gereken temel bir ihtiyaç düzeyi, birey gergin ve korkmuş hissedecektir. Örneğin, iyi uyumadıysanız veya yeterince yemediyseniz, eşya arzularınızla ilgilenmeyeceksiniz. Maslow tarafından, bir kişinin daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için harekete geçmeden önce en temel ihtiyaç seviyesinin karşılanması ve gerçekleştirilmesi gerektiği ne sürülmüştür (Goble 1970). Ek olarak, ihtiyaçlarının kendisi, temel ihtiyaçlar (fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları dahil) ve psikolojik ihtiyaçlar (sevgi, ait olma ve saygı dahil) olarak sınıflandırılır (McLeod 2007, 2016).

İhtiyaçlar Hiyerarşisi, en düşük düzeydeki ihtiyaçla başlar: fizyoloji ihtiyaçları (Skemp-Arlt ve ark. 2007). Hava, su, yiyecek ve diğer canlı ihtiyaçlar gibi insanın varlığı ve hayatta kalması için hayati ihtiyaçları içeren fizyolojik ihtiyaçlar. Fizyolojik ihtiyaçlar en önemli ihtiyaçlar olarak kabul edilir, bu ihtiyaçlar tatmin edilmeden diğer ihtiyaçlara yönelik arzular söz konusu değildir. Yiyecek olmadan insan vücudu iyi çalışmaz; açsanız, tüm faaliyetleriniz yiyecek bulmaya yönelik olacaktır; “en az asgari geçim ücreti ödeyen işverenler, bu temel çalışan ihtiyaçlarını karşılayacaktır” (Silberstein 2017). Bu nedenle öncelikle fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmalıdır.

Bireyin fizyolojik ihtiyaçları bir kez karşılandığında ve bir şekilde tatmin edildiğinde, kişi arzuyu kendi güvenlik ihtiyaçlarına doğru yönlendirir (Skemp-Arlt ve ark.2007). Örneğin, kişisel güvenliği içerir beden, sağlık ve esenlik, ahlak ve aile, iş güvenliği, iş fırsatı ve istihdam, mali güvenlik, mülkiyet ve kaynaklar. Günümüz dünyasında güvenlik ihtiyacının her geçen gün artması endişe vericidir. Bu sadece yaşayacak bir yere sahip olmak, emin hissetmek ve tehlike ve acı tehdidinden uzak olmakla ilgili değildir. Doğal afet, savaş, şiddet, istismar, ekonomik istikrarsızlık gibi nedenlerle insanlar kendilerini güvensiz hissederler. Normalde güvende olma hissine ihtiyaç duydukları için bu seviyenin çocuklarda ortaya çıkması daha olasıdır. Örgütlerde “işverenler ya da yöneticiler, çalışanlarını fiziksel, sözlü veya duygusal tehlikelerden korumalı ve iş güvenliği duygusuna sahip olmalarını sağlayarak bu ihtiyaçları karşılayabilir” (Silberstein 2017).

Bir sonraki ihtiyaç düzeyi, insanın psikolojik ihtiyaçlarına ait olan sevgi ve aidiyettir (Skemp-Arlt ve ark. 2007). “İnsanlar hem cinsel hem de cinsel olmayan yollarla başkaları tarafından sevmeye ve sevmeye ihtiyaç duyar” (Goble, 1970). Maslow'a göre, bir bireyin temel ihtiyaçları karşılandığında, ihtiyaçları kişilerarası, katılım ve kabullenmedir. Bu, sosyal olma, arkadaşlara ve ilişkilere sahip olma ihtiyacıdır. Bir grup iş arkadaşı, kulüp, öğrenci organizasyonu, hobi grubu veya bir kişinin kendi grubuna dahil olma olabilir; veya aile, yakın arkadaşlar, meslektaşlar ve komşularla olan bağlar. Sevgi ve ait olma ihtiyaçlarının insan hayatındaki önemli rolünü inkar edemeyiz, çünkü bunların eksikliğinde yalnızlık, anti-sosyalleşme ve hatta depresyondan muzdarip insanların olduğuna dair kanıtlar var. İş açısından işverenler için tatmin edici bir ödül sistemi oluşturabilmek ve çalışanların aktif olarak yer aldığı organizasyonel programı

uygulayabilmek, çalışanların bu ihtiyaçlarını karşılamaya ve tatmin etmeye yardımcı olabilir (Silberstein, 2017).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde bahsettiği dördüncü seviye, saygınlık ihtiyaçlarıdır. “Toplumumuzdaki tüm insanlar, kendilerine, öz saygıya ve başkalarının saygısına yönelik istikrarlı, sağlam temelli, genellikle yüksek bir değerlendirme ihtiyacı veya arzusuna sahiptir” (Maslow, 1954; Stephens, 2000). Sonuç olarak, bu ihtiyaç düzeyi “özsaygı” ve “saygı” terimleriyle tanımlanabilecek 2 türe ayrılmaktadır. Özsaygı, “güç, başarı, yeterlilik, ustalık ve yetkinlik için dünyaya karşı güven, bağımsızlık ve özgürlük arzusu” anlamına gelir (Maslow, 1954). Bu seviyeye, bir kişi, sadece olumlu hissederek ve anlamlı, değerli ve amaca yönelik bir hayat yaşayarak, tamamladıklarından memnun ve keyifli hissettiğinde ulaşılır. Aynı şekilde, saygı, başkaları tarafından kabul edilme ve değer görme arzusunu tasvir eder. Ve ancak “ün veya prestij, statü, şöhret, şan ve şeref, hakimiyet, tanınma, dikkat, önemli hissetme veya takdir edilme isteği” tatmin edilerek bu itibar ihtiyacı tam olarak yerine getirilecektir (Brembeck, 1991; Maslow, 1954).

Son olarak sınıflandırılan kendini gerçekleştirme, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde en üst düzeydir. “Bir insan ne olabilirse o olmalıdır” (Maslow, 1954). Bu seviye, “kişinin olabileceği her şey haline gelme” (Hagerty, 1999) ihtiyacını gösterir. Bir kişinin tam potansiyelinin farkında olmak ve bunu başarmak, başka bir deyişle, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacaklardır. Bir kişi kendini gerçekleştirme durumuna ulaştığında, bireyci olma, daha çok kendine odaklanma ve bilgiyi genişletme, yeni beceriler edinme, yeni sorumluluklar alma, daha fazla yeni zorluk deneyimleme ve bu şekilde hareket etme arzusuna sahip olma eğilimindedir. Onları arzu edilen yaşam hedeflerine ulaşmaya götürecektir. Maslow'a göre bu düzeydeki ihtiyaçların tam olarak karşılanabilmesi için bireyin sadece önceki ihtiyaçlarını karşılaması ve tatmin etmesi değil, aynı zamanda bunlara hakim olması gerekir (Maslow, 1954; McLeod, 2007, 2016).

Özetlemek gerekirse, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

- İnsanlar, kişisel arzuları, istekleri ve hedeflerinden etkilenir ve motive olurlar. Sadece tatmin edilmemiş ihtiyaçlar motive eder, tatmin olanlar motive etmez.

- İhtiyaçlar, insan hayatındaki öncelik sırasına göre en temelden en karmaşığa doğru hiyerarşik bir düzende düzenlenmiştir.

- Bir kişi ancak önceki alt ihtiyaçlara başarıyla ulaşıldığında daha yüksek ihtiyaç seviyelerine geçebilir.

- Bir insan ne kadar yüksek ihtiyaçlara ulaşırsa, o kadar fazla bireysellik, insanlık ve esenlik olur.

2.3.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg'in iki faktör teorisi, insan davranışının memnuniyet faktörü ve memnuniyetsizlik faktörü olmak üzere iki faktörden etkilendiğini göstermiştir. Herzberg bu faktörlerin işyerinde insan motivasyonu ve iş tatmini ile sonuçlandığına ve bunların yokluğunun tatminsizliğe değil, motivasyona da neden olmadığına inanıyor. Frederik Herzberg, teoriye dayanarak, motive edici faktörler ve hijyen faktörleri olarak adlandırılan memnuniyet ve memnuniyetsizlik durumuna katkıda bulunan iki bileşene de dikkat çekmiştir (Herzberg, 1987).

Kişisel başarı, statü, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, büyüme, terfi ve ilerleme fırsatı gibi motive edici faktörler, içsel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Herzberg 1987). İçsel faktörler soyut olma eğilimindedir ve daha duygusal ihtiyaçlarla ilgilidir. Bunun tipik bir örneği, bir şeyi ilgi ve zevkle yapmaktır. Motive edici faktörlerin varlığı, motivasyonda, memnuniyette ve dolayısıyla daha yüksek bağlılıkta bir artışa yol açabilir, ancak bunların yokluğu kesinlikle motivasyonu azaltmayacaktır (Pardee, 1990).

Aksine, örneğin, kişiler arası ilişkiler, şirket politikası ve yönetim anlayışı, çalışma şartları, denetim anlayışı ve kalitesi, iş güvenliği, maaş ve ek ücretler ile çalışma ve yaşam dengesi gibi hijyen faktörleri dışsal faktörler olarak nitelendirilir (Herzberg, 1987). Dışsal faktörler somuttur ve para, şöhret veya statü gibi dışsal ödüller için bir şeyler yapmayı ifade ettiğinden temel ihtiyaçlar olarak sınıflandırılır. Bir kişinin davranışını içsel arzusu ve motivasyonu ile etkileyen içsel faktörlerin tam tersidir. Ayrıca, motive edici faktörlerin aksine, hijyen faktörlerinin varlığı motive etmeyecek, ancak memnuniyetsizliği önleyebilir ama yokluğu kesinlikle motivasyon kaybına yol açacaktır (Chapman, 2017).

Herzberg'e (1987) göre, memnuniyet ve memnuniyetsizlik arasında karmaşık bir bağlantı vardır. Her ikisinin de kişinin davranışı ve memnun olma veya olmama durumu

üzerinde büyük etkisi vardır, ancak bunlar farklı faktörlerden etkilenir ve birbirinden bağımsız olarak ilerler (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959; Herzberg, 1965). Örneğin, bir kişi memnuniyetsizliğin nedeni olarak kendini gösterirken durum veya çevre gibi dış faktörleri memnuniyetsizliğe yol açtığı için suçlar (Cummings & Elsalmi, 1968; House & Wigdor, 1967).

Bununla birlikte, teori, çalışanlara bir motivasyon yolu olarak hijyen faktörlerinin yeterince sağlanmasının önemini vurguladığı ve şimdiye kadar bir şekilde memnuniyetle sonuçlandığı için her yönetici için gereklidir. Hijyen faktörlerinin olmaması motivasyon kaybına yol açacaktır; ancak, varlığı insanları motive etmek için yeterli değildir. Bu nedenle, yöneticiler ayrıca iş zenginleştirme gibi motive edici faktörleri artırmaya da odaklanmak zorundadırlar. İlginç bir iş ve çalışma ortamı yaratmak, çalışanlara ilerleme için daha fazla fırsat vermek, yetkinlikleri en üst düzeye çıkarmak, daha fazla sorumluluk almak, yeni zorluklar yaşamak ve çalışanlara bir şans vermek gerektiğini ifade eder.

2.3.2.1.3. McClelland'ın Başarı Kuramı

McClelland, teorisini temel ihtiyaçlara odaklanarak ortaya koymuştur, kuramında kişisel ve kurumsal güç biçimlerine değinmektedir (Gherman, 2012: 582). McClelland ihtiyaçların zamanla öğrenilerek kazanılabileceğini ifade eder. McClelland, davranışlara şekil ve yön veren temel ihtiyaçları; başarı, güç ve ilişki ihtiyacı olarak üç başlıkta ifade etmiştir (Çetindere, 2019: 29).

Çetindere (2019:30), McClelland'ın başarı kuramında yer verdiği temel ihtiyaçları şöyle belirtmektedir:

İlişki İhtiyacı: İnsanın sosyal ve toplumsal yapıya sahip bir canlı olmasına ve diğer canlılarla ve topluluklarla ilişki geliştireceğine dikkat çekmektedir. İnsan sosyal bir yapıya sahiptir ve her insanın bir grup insanla dostluk, arkadaşlık, sevgi, muhabbet, bağlılık gibi ilişkileri vardır.

Başarı İhtiyacı: Her insanda başarı duygusunu yaşama ve tatma istek düzeyi farklıdır. Birtakım insanlar için başarıma duygusunu tatmak onlar için ihtiyaçtır ve bu yüzden yaptıkları işleri tam ve eksiksiz olarak yapmaya çalışırlar. Mükemmele ulaşmadaki çabalarının nedeni, bireyde oluşan başarı ihtiyacıdır. Bu tip insanlar için önemli olan işin sonunda elde edilecek ödülün ziyade başarıya ulaştıklarında tatmış oldukları hazdır.

Kişiler yaptıkları işlerde başarısız olmaktan dolayı korkabilirler. Bu yüzden korku, kişilerin motivasyonlarına negatif anlamda etki edebilir. Bunlara rağmen eğer kişiler hissettikleri korkuları yenebilirlerse, başarı isteği kişiyi amacını gerçekleştirmek için harekete geçirmeye yönelik faydalı olabilir.

Güç İhtiyacı: Güç ihtiyacı, bireyin bir iş yaparken kendini gösterme isteği, o işte söz hakkının olması isteği ve çevresindeki diğer bireyler üzerinde etki gücüne sahip olma hissi gibi duyguları belirtir. Bu tip bireyler diğer bireyler üzerinde etkili olacak şekilde statü sahibi olmayı isterler ve bunlar için statü, makam ve prestij performanstan daha önceliklidir.

2.3.2.1.4. Alderfer'in VIG (Varoluş-İlişki Kurma-Gelişme)Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini destekleme ve eksikliklerini giderme düşüncesiyle Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Alderfer geliştirdiği kuramında örgütlerde bulunan insan eksikliklerine yönelik çalışmalar yapmış ve Maslow'un geliştirdiği kuramdaki eksiklikleri tamamlamaya çalışmıştır. Alderfer geliştirdiği kuramda gereksinimleri Varoluş (existence), İlişki Kurma (relatedness) ve Gelişme (growth) adı altında üç başlıkta ele almıştır. İngilizce baş harflerinin birleştirilmesi sonucu kurama ERG kuramı da denilmektedir (Özkalp, ve Kırel, 2005; Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en alt iki tabakada yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı Alderfer'in kuramında "varoluş" ihtiyacına; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü ve dördüncü tabakada olan sevgi ve ait olma ihtiyacı Alderfer'in kuramında "ilişki kurma" ihtiyacına karşılık gelmektedir. Alderfer'in kuramında son başlığa karşılık gelen "gelişme" ise Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde beşinci seviyedeki kendini gerçekleştirme ve dördüncü seviyede bulunan saygı ihtiyacının başarı ve sorumluluk ihtiyacını barındıran saygı ihtiyacına karşılık gelmektedir (Greenberg ve Baron,1997;JohnveSaks,2001).

Alderfer'in geliştirmiş olduğu kuramda ihtiyaçlar arasında belli bir hiyerarşi bulunmamaktadır. Bir ihtiyaçtan bir diğerine direkt atlanabilmekte ve insanın sürekli ihtiyaç halinde bulunmasının onu her zaman motive halde tutacağı ileri sürülmüştür (Baysal, 1981; Önen ve Tüzün, 2005)

2.3.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramı

Süreç kuramları bireyin ne şekilde motive edildikleriyle alakalıdır. Bir başka ifadeyle belirli bir davranışta bulunan birey, bu davranışı hangi durumlarda tekrar gösterir veya göstermez (Kaplan, 2007:41). Süreç kuramlarında istek ve ihtiyaçlar bireyi davranışta bulunmaya iten sebeplerden sadece bir tanesidir. İçsel etkilerin yanı sıra birden fazla dışsal etmeninde bireyin davranışı ve motivasyonu üzerinde etkisi vardır (Ayık vd. 2015: 34). Süreç kuramları, kişilerin motivasyonunu arttırıp harekete geçiren hedeflerini ve dışsal faktörleri araştırma konusu yapmaktadır (Çökerdenoğlu, 2019: 32). Bu kapsamda süreç kuramları, bireyi motive edici dışsal etkenleri konu edinmektedir.

2.3.2.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı

1964 yılında Victor H. Vroom tarafından kurulan teori, bir kişinin çabası ve motivasyonu ile beklenen, istenen sonuçlar arasındaki bağlantıya atıfta bulunur. Bir kişinin bir dizi davranışı diğerine göre nasıl seçtiği ve alınan kararın hedeflerle nasıl ilişkili olduğunu açıklar (Skemp-Arlt & Toupence 2007).

Vroom'a (1964) göre, bir bireyin istenen bir sonuca ulaşma motivasyonu, beklenti, araçsallık ve değerlik olmak üzere üç önemli bileşen tarafından belirlenir.

Denklemin ilk bileşeni, bir kişinin çabalarının performans veya başarı gibi istenen sonuçlarla sonuçlanacağına olan inancı olarak tanımlanan beklentidir. Aynı zamanda bir kişinin daha iyi sonuçlara veya daha yüksek performansla ulaşmak için ne tür ve ne kadar çaba sarf edilmesi gerektiğine dair değerlendirmesidir. Örneğin müşteri hizmetleri departmanında çalışan bir çalışan, daha çok çalışırsa iş performansının müşteri memnuniyetini sağlayacağına inanmaktadır. Çalışan güçlü bir duyguya sahip olduğunda ve hedefe ulaşabileceğinin farkında olduğunda, çalışmak için daha fazla çaba sarf etmesi muhtemel olacaktır. Bu şekilde beklentisinin yüksek olduğunu ifade ediyoruz. İkinci bileşen olan araçsallık, bir kişinin performansının ödül veya ceza gibi sonraki sonuçlarla bağlantılı olduğuna dair inancını ifade eder. Örneğin, bir kişi çok çalışmasının takdir edileceğine ve ödüllendirileceğine inanıyorsa, çalışmak için daha fazla çaba sarf etmesi muhtemeldir. Son olarak değerlik bileşeni, bir kişinin performansın sonucu olarak aldığı ödül veya ceza miktarı hakkındaki algısını gösterir. Kişi, çabası ve performansı ile ödül

veya cezanın hak edildiğini hissederse, bunu başarmak için daha fazla çaba gösterecektir (Skempt-Arlt ve diğerleri 2007; Scholl 2002).

Bir kişinin bir dizi faaliyeti gerçekleştirme motivasyonunu gösteren kuvvet, üç bileşenin sonucudur. “Genel olarak, insanlar arzu edilen örgütsel ödüllere yol açacağını düşündüklerinde çok çalışacaklardır” (Skempt-Arlt ve diğerleri 2007). “Vroom, insanların, hedefin değerli olduğuna inanırlarsa ve çabalarının bu hedefe ulaşılmasına katkıda bulunacağını algıladıkları, bir hedefe doğru çalışmaya motive olduklarını düşünür” (Moran 2013).

Kısacası teori, bir kişinin denklemdaki tüm bileşenlerin yüksek bir düzeyine ulaştığında, yüksek düzeyde motive olacağını ve istenen sonuçlara ulaşmak için daha fazla çaba göstereceğini ima eder.

2.3.2.2.2. Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş Ümit Kuramı

Lawler ve Porter geliştirdikleri kuramda, Vroom’un kuramına ilave olarak örgütsel koşulları da eklemişler ve kuramlarını geliştirmişlerdir. Bireyin başarısını olumsuz etkileyen bir durumla değerlendirmeye alındığında, doyumluluğun da olumsuz anlamda etkilendiğini ifade ederek önemli bir katkıda bulunmuşlardır. Bu duruma ödüllendirme adaleti de denilmektedir (Çetindere, 2019: 33). Vroom’un beklenti kuramından farklı olarak, isteğin, çabanın ve gayretin her zaman istenilen başarı ve sonucu getirmeyeceği dile getirilmektedir.

Örgütler, üyelerinde yada çalışanlarında performansı arttırabilmek için belirli kriterlere sahip ödül sistemleri geliştirirler. Bu sistemlere örnek olarak meslekte yükselme, maaşta artış verilebilir. Bu kuramda iki farklı bakış açısı vardır. Birinci bakış açısında çalışanlar mevcut ödülleri kazanabilmek için yüksek performans gösterirler. İkinci bakış açısında ise harici olan farklı sebeplerden ötürü ortaya çıkan yüksek motivasyon neticesinde yüksek performans sergileyen çalışanlar ödüllere ulaşırlar bir bakıma sergilenen yüksek performans ödül kazanmaya vesile olur (Canpolat, 2011: 19).

2.3.2.2.3. Adams’ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı

Sosyal psikolog J. Stacy Adams’ın geliştirdiği eşitlik ve adalet kuramı, çalışanların hem kendileri hem de diğer çalışanlar arasında eşitlik olması için gayret gösterdiğini ifade eder (Lee ve Raschke, 2016:164). Adams; ABD’de yapmış olduğu araştırmalarının

sonucunda, eşit çalışmanın eşit olarak ödüllendirmesinin çalışanlar üzerinde motive edici olduğunu ileri sürmüştür. Çalışanların işlerindeki başarısı ve işteki memnuniyet duyma oranı çalıştığı ortamla ilgili olarak eşitlik yada eşitsizlik durumunu algılama düzeyine göre olmaktadır (Çelik, 2019: 35). Adams'ın geliştirdiği bu kurama göre çalışanın işteki başarısı ve tatmin olma düzeyi çalışmış olduğu ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik ve eşitsizlik duygularına bağlıdır. Çalışan, kendisinin gösterdiği gayret ve performans sonucu elde ettikleri ile aynı ortamda çalışan çalışma arkadaşlarının gösterdiği gayret ve performans sonucu elde ettiği sonucu kıyaslayıp karşılaştırır (Canpolat, 2011: 19).

Adams'ın eşitlik kuramında, bir örgütün veya kurumun çalışanları, başarılarını diğer çalışanların performans ve çabalarıyla karşılaştırarak belirlerler (Gherman, 2012: 582). Adams; çalışanların motivasyonlarının ve çalışma isteklerinin artması için ödüllendirme sürecinde adaletli davranmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışanların kendi elde ettikleri ödül ile diğerlerinin aldıkları ödülleri sürekli kıyasladığı ve kendinin aldığı ödüle yakın yada aynı ödülü alan çalışanlar ile eşit ve adil olup olmadığını anlamaya çalıştıklarını söylemiştir. Çalışanlar verilen ödülün eşit ve adil şekilde verilip verilmediğini sürekli karşılaştırırlar. Bu yüzden örgütlerde, verilen ödüllerin adil ve eşit şartlarda verilmesi aynı zamanda örgüt içi çatışmaları da ortadan kaldırması ve azaltması açısından önem arz etmektedir (Çetindere,2019: 33).

Eşitlik kuramı, çalışanların performanslarını ve bunun sonucunda kazandıkları faydaları, bir başka çalışanın performans ve kazanımlarıyla karşılaştırdıklarını öne sürer. Bunun yanı sıra bir çalışan işteki gösterdiği performans sonucu aldığı ödülleri, kendisiyle aynı düzeyde performans gösteren bir diğer çalışan ile karşılaştırdığında algıladığı adalet ve eşitlik düzeyi ile orantılı olarak motive olur (Çoban, 2019: 32).

2.3.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı

Skinner geliştirdiği teoride öz olarak, çalışanların kendileri için olumlu sonuçlara sebep olan davranışları tekrarlayacağı, olumsuz sonuçlara sebep olan davranışları ise tekrarlamayacağını belirtir (Lee ve Raschke, 2016:164). Şartlandırma kavramının klasik ve sonuçsal şartlandırma olmak üzere iki şartlandırmadan oluştuğunu ifade edebiliriz. Klasik şartlandırma uyarının kişinin davranışları üzerinde etkili olup değiştirmesi üzerine kuruludur (Çetindere, 2019: 34). Sonuçsal şartlandırmada ise kişi gösterdiği davranışın sonucuna göre davranışı ya tekrar gösterecek yada göstermeyecektir.

Sonuca şartlandırmada esas olarak, Thorndike'in "etki kanunu" bulunmaktadır. Thorndike'in etki kanununda; gösterilen davranış neticesinde olumlu sonuçlara yol açıyor ve ödüllendiriliyorsa bu davranışın tekrarlanma olasılığı, olumsuz sonuçlara ve cezalandırmaya yol açan davranışların tekrarlanma olasılığından daha yüksek olacağını ifade etmektedir (Çelik, 2019:37). Bunlardan ötürü yapılması istenilen bir davranıştan sonra ödüle vermek, o davranışın daha sonrada tekrarlanma olasılığını arttıracaktır. Buna paralel olarak istenilmeyen bir davranıştan sonra verilen ceza ise o davranışın azalmasına veya zamanla yok olmasına vesile olacaktır.

2.3.2.2.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı

Edwin Locke'un geliştirdiği kuramının temelini oluşturan esas, bir amaç belirlemenin, iş motivasyonu oluşturmada ve arttırmada çok önemli olduğudur. Gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar, çalışanlar için belli bir gayretle neler yapılabileceği ve neticesinde ne gibi faydalar kazanılacağını göstermesi bakımından önemli bir etkiye sahiptir (Çetindere, 2019: 36). Kuram, amaçların ve gösterilen performansın arasında önemli bir ilişkinin ve bağın olduğunu belirtmektedir. Kurama göre, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılması çalışanlarda memnuniyete ve motivasyonlarının artmasına yol açarken, bu hedef ve amaçlara ulaşamaması halinde ise memnuniyetsizliğe ve motivasyonun düşmesine yol açmaktadır (Çoban, 2019: 32).

Amaç kuramına göre, hedeflenen amaçların ulaşılabilir olması ile çalışanların göstermiş oldukları performans ve motivasyon arasında güçlü bir bağ vardır (Çelik, 2019: 38). Bu sonuçlara göre, ulaşılabilir amaca sahip çalışanlar, amaçlarına ulaşmak ve başarılı olmak adına daha fazla motive olabilirler.

Amaç belirleme, amacı gerçekleştirme sürecinde ilerlemenin olup olmadığını gösteren geri bildirim olduğu zaman etkili olmaktadır. Gerçekleşmesi daha zor olan amaç ve hedefler, kolay olanlardan ya da amacın ve hedefin hiç olmamasından daha iyi performansa sebep olur (Lee ve Raschke, 2016: 165). Locke, gerçekleştirildikten sonra oluşacak mutlulukları ve hazzı için insanların birbirinden farklı amaçları olduğunu ve bu amaçları önemsediklerini düşünmektedir. İnsanlar fizyolojik ihtiyaçları için, daha rahat yaşamak, sevmek, sevilmek, beğenilmek ve saygı duyulmak vb. için davranış gösterirler ve bu şekilde istek ve ihtiyaçlarını tatmin ederler. Locke'e geliştirdiği Amaç Kuramında; amaca bağlılık, icra edilen işin zorluk derecesi ve gösterilen performanstan sonra alınan

geribildirim gibi kavramların çalışanın işteki performansı ve motivasyonu üzerindeki etkisini ele almıştır. Kuramın başlıca önermeleri şöyledir:

- Özel amaçlar, genel amaçlara nazaran daha yüksek performans oluşumuna yol açar.
- Amacın zorluğu attıkça, performans da genel olarak artma göstermektedir.
- Amaçların çalışanın performansını arttırabilmesi için çalışanın belirlenen bu amaçları benimsemesi ve sahiplenmesi gerekmektedir (Ceviz, 2018: 48).

Amaçlarla ilgili üç özellik öne çıkmaktadır. Bunlar; belirginlik, güçlük ve kabul görme derecesi olarak ifade edilmektedir. Belirginlik, belirsiz amaçlar yerine net amaçların olması ve bu amaçların gerçekleşme düzeyinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması olarak ifade edilir. Güçlük; ulaşılması amaçlanan başarı seviyesi olarak açıklanmaktadır. Kabul ise hedeflenen amaçların çalışanlar tarafından kabul görmesi ve benimsenmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu bilgiler ışığında; belirginlik, güçlük ve kabul derecesi ile motivasyon arasında pozitif bir etkileşim bulunmaktadır (Demir, 2019:41).

2.3.3.Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Güngör (2019) yapmış olduğu araştırmada; okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliliklerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Logeswaran ve Ongsiewhar (2019), üniversite öğrencilerinin yapılan faaliyetlerde gönüllü olmalarını motive etmek için Aldefer'in Teorisinin uygulanabilirliğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda; bireyin kendini geliştirmeye yönelik duyduğu ihtiyaç yapılan faaliyetlerde gönüllü olmak için en güçlü itici faktördür. Bireyin gelişme ihtiyacını varlık ihtiyacı takip etmekte ve onun arkasından gelen ilişkili olma ihtiyacı ise yapılan faaliyetlerde gönüllü olmak için en zayıf faktördür.

Ugar (2019), okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığı araştırma neticesinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik uygulama becerileri

düşük seviyede, öğretmenlerin motivasyon durumları ise orta seviyede çıkmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin liderlik uygulama becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu (2018), Türkiye’de özel eğitim alanında dönüştürücü, etkileşimci ve hizmetkar liderlik tarzlarının çalışanların motivasyonlarının ve iş tatminlerinin üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yaptığı araştırma sonucunda hizmetkar ve dönüştürücü liderlik tarzlarının çalışanların motivasyonu ve iş tatmini üzerinde etkili olduğunu, etkileşimci liderlik tarzının ise iş tatmini üzerinde etkili olmakla birlikte motivasyon üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Ertürk (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyet, yaş, branş ve hizmet sürelerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyleri yüksek çıkarken, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algıları ise orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile içsel motivasyonları arasında anlamlı fark oluşurken, cinsiyet değişkeninin dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algıları arasında ise anlamlı fark oluşmamıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutları ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarının artmasına paralel olarak iş motivasyonu ile boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde kıdem değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi artan öğretmenlerin buna paralel iş motivasyonu da artmaktadır. Eğitim düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında ise anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik uygulama davranışları ve örgüt iklimi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumları ele alınmıştır. Birden fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedefleyen bu nicel araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli, geçmişte olup bitmiş veya şu anda devam etmekte olan olgu ve olayları herhangi bir değişiklik yapmadan betimleyen bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişimin beraber olup olmadığı ve bu ilişkinin yönünü belirlemeyi bulmak için kullanılmaktadır. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde ise değişkenlerdeki değişimin birlikte olup olmadığı ve bu değişimin nasıl meydana geldiğini öğrenmek için çaba gösterilir (Karasar, 2012). Yapılacak araştırmada yordanan (öğretmen motivasyonu) ve yordayıcı (hizmetkar liderlik ve örgüt iklimi) değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler oluşturacaktır. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü 2021 yılına ait istatistikî bilgilere bakılarak Kırşehir merkez de 2673 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılımcı olan 343 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örneklemini belirlemek amacıyla, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle araştırmaya katılan öğretmenlere yüzyüze anket uygulama şansı olmamış; çalışma kapsamında hazırlanan online veri toplama araçları, öğretmenlere internet tabanlı

dijital iletişim araçları aracılığıyla gönderilmiştir. Öğretmenlere ulaşan bu anketlerden 343 adedi değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma kapsamında 343 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	203	59.2
Erkek	140	40.8
Yaş		
21-25	30	8.7
26-30	48	14.0
31-35	66	19.2
36-40	72	21.0
41-45	42	12.2
46-50	48	14.0
51 ve üstü	37	10.8
Eğitim Durumu		
Ön lisans	4	1.2
Lisans	300	87.5
Lisansüstü	39	11.4
Branşınız		
Okul Öncesi Öğretmeni	29	8.5
Sınıf Öğretmeni	112	32.7
Branş Öğretmeni	202	58.9
Mesleki Kıdem Yılı		
0-5 yıl	58	16.9
6-10 yıl	70	20.4
11-15 yıl	89	25.9
16 yıl ve üzeri	126	36.7

Bulduğunuz Kurumdaki Çalışma Süreniz

1-5 yıl	192	56.0
6-10 yıl	71	20.7
11-15 yıl	41	12.0
16 yıl ve üzeri	39	11.4

Öğretim Kademesi

Okul Öncesi	28	8.2
İlkokul	115	33.5
Ortaokul	105	30.6
Lise	95	27.7

Katılımcıların %59.2'sini kadınlar, %40.8'ini erkekler oluşturmaktadır.

Yaşa göre katılımcıların %8.7'si 21-25 yaş aralığında, %14'ü 26-30, %19.2'si 31-35, %21'i 36-40, 12.2'si 41-45, %14'ünün 46-50 yaş aralığındadır; %10.8'inin yaşı ise 51 yaş ve üzerindedir.

Eğitim durumuna göre %1.2'si ön lisans mezunu, %87.5'i lisans mezunu ve %11.4'ü lisans üstü mezunudur.

Branşa göre %8.5'i okul öncesi öğretmeni, %32.7'si sınıf öğretmeni, %58.9'u ise branş öğretmenidir.

Mesleki kıdeme göre, katılımcıların çalışma süresi %16.9'u 0-5 yıl aralığında, %20.4'ü 6-10 yıl, %25.9'u 11-15 yıl aralığıdır; %36.7'sinin mesleki kıdemi ise 16 yıl ve üzeridir.

Katılımcıların buldukları kurumdaki çalışma süreye göre %56'sı 1-5 yıl, %20.7'si 6-10 yıl, %12'si 11-15 yıl aralığında; %11.4'ünün çalışma süresi ise 16 yıl ve üzeridir.

Öğretim kademesine göre katılımcıların %8.2'si okul öncesi öğretmeni, %33.5'i ilkokul, %30.6'sı ortaokul, %27.7'si ise lise öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu form, araştırmaya katılan öğretmenlerin “*cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, bulunduğu kurumdaki çalışma süresi, eğitim seviyesi ve öğretim kademesi*” gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2. Hizmetkar Liderlik Ölçeği

Yöneticilerin hizmetkar liderlik uygulama becerilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini belirlemek amacıyla, Reed, Vidaver-Cohen ve Colwell (2011) tarafından geliştirilen Konan, Demir, ve Karakuş, (2015) tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orijinalinde 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültür ve dilindeki yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve ölçeğin “*kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakarlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük*” olmak üzere beş alt boyutu olduğu ve boyutların toplam varyansın %70.640’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin binişik olduğu görülmüş ve eşik değer altında kalan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Farklı boyutlarda olan 5 madde ölçekten atılmıştır. Sonuçta 20 maddeden oluşan ölçek çıkmıştır. Split-Half korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla ölçeğin güvenilirliği incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .888 değerindedir. Ölçek Türk kültüründe “*kişiler arası destek (1,2,3,4,5,6)*”, “*topluluk oluşturma (7,8,9,10,11)*”, “*fedakarlık (12,13,14)*”, “*eşit olma (15,16,17)*” ve “*ahlaksal bütünlük (18,19,20)*” olmak üzere 5 boyuttan ve bu boyutlara ait 20 maddeden teşekkül etmiş ve son şekliyle yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik becerilerini ölçmek için geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilmiştir.

3.3.3. Örgüt İklimi Ölçeği

Hoy ve Tarter (1997) ikilisinin geliştirdiği ölçek, Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013) ikilisince ise Türk diline ve Türk kültürüne uyarlanan örgüt iklimi ölçeği, öğretmen algılarına göre örgüt iklimi düzeyini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde binişik haldeki 2 madde ve diğer maddelerle uyumu olmayan 1 madde ölçekten

çıkarılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerin sonucunda ölçek toplamda 39 maddeden meydana gelmiştir. 20 ve 30. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekle ilgili ilk uygulama neticesinde 11 faktöre sahip yapı olduğu saptanmasına rağmen, yapılan çizgi grafik ve orijinal ölçeğin faktör sayısına dikkat edilerek, verilerin 6 faktörde analiz edilmesine karar verilmiştir. Karar verilen bu 6 faktörden 3 tanesi okul müdürü davranışlarını, 3 tanesi ise öğretmen davranışlarını ölçmektedir. Belirlenen bu faktörlerden okul müdürü davranışlarını ölçen faktörlere, “*Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı*”, öğretmen davranışlarını ölçen faktörlere ise “*Samimi öğretmen davranışı, Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ile Umursamaz öğretmen davranışı*” olacak şekilde Türkçe kullanıma uygun hale getirilmiştir. Ölçek, Likert tipinde 4’lü tarzda oluşturulan “*nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur*” yanıtlama seçeneklerine sahiptir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerler aralığı 0.46 ile 0.82 arasında, toplam korelasyon değerleri 0.35 ve 0.77 arasında, güvenirlik katsayıları içinse 0.70 ve 0.89 arasında değişkenlik göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin okulların örgüt iklimini belirlemede kullanılabilirlik ve geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

3.3.4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Karabağ Köse, E. Karataş E. Küçükçene M. ve Taş, A. (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen mesleki motivasyon ölçeği başlangıçta 27 maddeden oluşurken toplam madde korelasyon değeri .30’u geçmeyen iki madde ölçekten çıkarılmış ve ölçekte kalan 25 maddenin, toplam korelasyon değerleri .32 ve .62 aralığında farklılık göstermektedir. Ölçek dört faktörlü ve 5’li Likert şeklindedir. Toplam 25 maddeye sahiptir. Ölçeği ters ters kodlanan maddesi yoktur. “*Fiziki imkânlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık*” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek sonucu alınabilecek puanlama 25 ve 125 aralığındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular kabul edilebilirliğini göstermektedir. Ölçekte yapılan güvenirlik değerleri .70’in üstü çıkmış olup, maddelerin faktör yük değerleri *kağıt kalem* için .30 ve .82 aralığında çıkarken, *çevrimiçi* içinse .59 ve .90 aralığında çıkmıştır. Sonuçlar ölçekte ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda

elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin öğretmenlerin motivasyonunu belirlemede kullanılabilirlik ve geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Olumsuz maddeler (İÖ20 ve İÖ30) ters kodlanmıştır. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeklere ve alt boyutlarına ait puanlar Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis puanı hesaplanmış ve değeri 0.01'den küçük değerin olmadığı görülmüştür. Uç değerler temizlendikten sonra 348 kişiden oluşan veri setindeki 5 kişiye ait veri, veri setinden çıkarılmış ve 343 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt vermek için, hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmeye yönelik Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçek/boyut	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
LÖ	343	71.05	23.61	78	20	100	.128	.000	-.56	-.77
LÖ_1	343	21.08	7.03	23	6	30	.157	.000	-.52	-.74
LÖ_2	343	18.36	6.03	20	5	25	.176	.000	-.69	-.60
LÖ_3	343	10.45	3.84	12	3	15	.164	.000	-.49	-.94
LÖ_4	343	10.31	3.78	11	3	15	.154	.000	-.45	-.93
LÖ_5	343	10.85	3.66	12	3	15	.142	.000	-.57	-.75
İÖ_1	343	25.34	8.09	27	9	36	.127	.000	-.44	-.77
İÖ_2	343	16.38	6.01	15	7	28	.109	.000	.24	-.76
İÖ_3	343	12.45	3.28	12	6	21	.106	.000	.30	-.73
İÖ_4	343	18.43	5.89	19	7	28	.112	.000	-.15	-.75
İÖ_5	343	20.34	4.71	21	9	29	.145	.000	-.33	-.60
İÖ_6	343	8.50	3.49	8	4	16	.127	.000	.46	-.65
MÖ	343	91.48	19.21	92	34	125	.077	.000	-.33	-.43

MÖ_1	343	21.07	5.15	21	8	30	.062	.003	-.17	-.61
MÖ_2	343	38.32	8.84	40	12	50	.104	.000	-.56	-.53
MÖ_3	343	16.90	4.51	17	5	25	.074	.000	-.12	-.48
MÖ_4	343	15.18	3.31	16	5	20	.111	.000	-.55	-.01

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük, İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü, MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre hiçbir değişkene ait puan normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre LÖ (çarpıklık = -.56 ve basıklık = -.77), LÖ_1 (çarpıklık = -.52 ve basıklık = -.74), LÖ_2 (çarpıklık = -.69 ve basıklık = -.60), LÖ_3 (çarpıklık = -.49 ve basıklık = -.94), LÖ_4 (çarpıklık = -.45 ve basıklık = -.93), LÖ_5 (çarpıklık = -.57 ve basıklık = -.75), İÖ_1 (çarpıklık = -.44 ve basıklık = -.77), İÖ_2 (çarpıklık = .24 ve basıklık = -.76), İÖ_3 (çarpıklık = .30 ve basıklık = -.73), İÖ_4 (çarpıklık = -.15 ve basıklık = -.75), İÖ_5 (çarpıklık = -.33 ve basıklık = -.60), İÖ_6 (çarpıklık = .46 ve basıklık = -.65), MÖ (çarpıklık = -.33 ve basıklık = -.43), MÖ_1 (çarpıklık = -.17 ve basıklık = -.61), MÖ_2 (çarpıklık = -.56 ve basıklık = -.53), MÖ_3 (çarpıklık = -.12 ve basıklık = -.48), MÖ_4 (çarpıklık = -.55 ve basıklık = -.01) puanları normal dağılım göstermektedir.

Katılımcıların boyutlarına katılma düzeyini belirlemek amacıyla [(Son kategori – İlk kategori)/Kategori sayısı] formülü kullanılarak adım hesabı yapılmıştır. Formüle değerler yerine konulduğunda $(5-1)/5 = 0.80$ değeri elde edilmiştir ve Tablo 3.3'deki gibi anlaşılmıştır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları için değerlendirme ölçütleri

\bar{X}	Karar
1.00 – 1.80	Çok düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek

k: madde sayısı

Tablo 3.3 incelendiğinde “Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” ve alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların, çok düşük ile çok yüksek arasında derecelendirildiği görülmektedir.

Katılımcıların boyutlarına katılma düzeyini belirlemek amacıyla [(Son kategori – İlk kategori)/Kategori sayısı] formülü kullanılarak adım hesabı yapılmıştır. Formülde değerler yerine konulduğunda $(4-1)/4 = 0.75$ değeri elde edilmiştir ve Tablo 3.4’deki gibi anlaşılmıştır.

Tablo 3.4. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği ortalama puanları için değerlendirme ölçütleri

\bar{X}	Karar
1.00 – 1.75	Çok düşük
1.76 – 2.50	Düşük
2.51 – 3.25	Yüksek
3.26 – 4.00	Çok yüksek

k: madde sayısı

Tablo 3.4 incelendiğinde Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların, çok düşük ile çok yüksek arasında derecelendirildiği görülmektedir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), ilişkisiz örneklem t testi, One Way ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında verileri analiz etmede IBM SPSS 25 yazılımından yararlanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonucunda ulaşılan nicel veriler üzerinde öncelikle öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, okulun örgütsel iklimi ve öğretmenlerin motivasyonları incelenmiştir. Daha sonra okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik algıları, öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim seviyeleri, kıdem yılı, çalışma süreleri, branş, öğretim kademesi) bakımından ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir. Son olarak; okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, örgüt iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının hesaplaması yapılmış olup akabinde analizi yapılmıştır.

4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Okulun Örgütsel İklimi Ve Öğretmenlerin Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları için Tablo 3 ve Tablo 4'teki ölçütler kullanılmıştır. Sonuçlar Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları için Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri

Ölçek/boyut	n	k	\bar{X}	S	\bar{X}/k	Karar
LÖ	343	20	71.05	23.61	3.55	Yüksek
LÖ_1	343	6	21.08	7.03	3.51	Yüksek
LÖ_2	343	5	18.36	6.03	3.67	Yüksek
LÖ_3	343	3	10.45	3.84	3.48	Yüksek
LÖ_4	343	3	10.31	3.78	3.44	Yüksek

LÖ_5	343	3	10.85	3.66	3.62	Yüksek
İÖ_1	343	9	25.34	8.09	2.82	Yüksek
İÖ_2	343	7	16.38	6.01	2.34	Düşük
İÖ_3	343	5	12.45	3.28	2.49	Düşük
İÖ_4	343	7	18.43	5.89	2.63	Yüksek
İÖ_5	343	7	20.34	4.71	2.91	Yüksek
İÖ_6	343	4	8.50	3.49	2.13	Düşük
MÖ	343	25	91.48	19.21	3.66	Yüksek
MÖ_1	343	6	21.07	5.15	3.51	Yüksek
MÖ_2	343	10	38.32	8.84	3.83	Yüksek
MÖ_3	343	5	16.90	4.51	3.38	Yüksek
MÖ_4	343	4	15.18	3.31	3.80	Yüksek

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük, İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü, MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut düzeylerinin tamamının yüksek olduğu; Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut düzeylerinin İÖ_2, İÖ_3 ve İÖ_6 için düşük, İÖ_1, İÖ_4 ve İÖ_5 için yüksek olduğu, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut düzeylerinin tamamı için ise yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Algılarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna cevap bulmak için ilk olarak puanların cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	S	Sd	T	P
LÖ	Kadın	203	69.61	22.91	341	-1.358	.175
	Erkek	140	73.13	24.52			
LÖ_1	Kadın	203	20.53	6.85	341	-1.731	.084
	Erkek	140	21.86	7.22			
LÖ_2	Kadın	203	18.10	5.84	341	-.962	.337
	Erkek	140	18.74	6.29			
LÖ_3	Kadın	203	10.26	3.79	341	-1.107	.269
	Erkek	140	10.73	3.92			
LÖ_4	Kadın	203	10.05	3.70	341	-1.509	.132
	Erkek	140	10.68	3.87			
LÖ_5	Kadın	203	10.67	3.59	341	-1.137	.256
	Erkek	140	11.12	3.74			

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre LÖ ($t_{(341)} = -1.358$, $p > .05$), LÖ_1 ($t_{(341)} = -1.731$, $p > .05$), LÖ_2 ($t_{(341)} = -.962$, $p > .05$), LÖ_3 ($t_{(341)} = -1.107$, $p > .05$), LÖ_4 ($t_{(341)} = -1.509$, $p > .05$), LÖ_5 ($t_{(341)} = -1.137$, $p > .05$) ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların cinsiyetleri Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarını etkilememektedir. Bu konuda kadınların ve erkeklerin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.3’de, ANOVA sonucu Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yaş	n	\bar{X}	S
-------------	-----	---	-----------	---

LÖ	1 21-25	30	63.30	25.18
	2 26-30	48	62.02	21.61
	3 31-35	66	69.42	21.81
	4 36-40	72	75.65	22.92
	5 41-45	42	79.00	18.63
	6 46-50	48	68.54	26.79
	7 51 yaş ve üzeri	37	77.19	24.92
LÖ_1	1 21-25	30	18.43-	7.22
	2 26-30	48	18.31	6.50
	3 31-35	66	20.98	6.42
	4 36-40	72	22.18	6.96
	5 41-45	42	23.38	5.60
	6 46-50	48	20.42	7.92
	7 51 yaş ve üzeri	37	23.05	7.44
LÖ_2	1 21-25	30	16.17	6.44
	2 26-30	48	16.54	5.34
	3 31-35	66	17.92	5.73
	4 36-40	72	19.68	5.78
	5 41-45	42	20.33	4.55
	6 46-50	48	17.60	7.09
	7 51 yaş ve üzeri	37	19.43	6.47
LÖ_3	1 21-25	30	9.47	4.01
	2 26-30	48	9.04	3.54
	3 31-35	66	10.15	3.83
	4 36-40	72	10.97	3.91
	5 41-45	42	11.83	3.03
	6 46-50	48	10.19	4.09
	7 51 yaş ve üzeri	37	11.38	3.85
LÖ_4	1 21-25	30	9.50	4.15
	2 26-30	48	8.79	3.80
	3 31-35	66	9.67	3.35
	4 36-40	72	11.31	3.50
	5 41-45	42	11.26	3.34
	6 46-50	48	9.96	4.02
	7 51 yaş ve üzeri	37	11.51	3.89
LÖ_5	1 21-25	30	9.73	4.05
	2 26-30	48	9.33	3.42
	3 31-35	66	10.70	3.30
	4 36-40	72	11.52	3.54
	5 41-45	42	12.19	2.88
	6 46-50	48	10.38	4.11
	7 51 yaş ve üzeri	37	11.81	3.76

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.3 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre LÖ puan ortalaması 62.02 ile 79.00, LÖ_1 puan ortalaması 18.31 ile 23.38, LÖ_2 puan ortalaması 16.17 ile 20.33, LÖ_3 puan ortalaması 9.04 ile 11.83, LÖ_4 puan ortalaması 8.79 ile 11.51, LÖ_5 puan ortalaması 9.33 ile 12.19 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
LÖ	Gruplar Arası	11765.941	6	1960.990	3.684	.001	
	Gruplar İçi	178861.312	336	532.325			2-4,2-5
	Toplam	190627.254	342				
LÖ_1	Gruplar Arası	1053.249	6	175.542	3.724	.001	1-3,1-4,1-7, 2-3, 2-4, 2-7, 5--6
	Gruplar İçi	15838.780	336	47.139			
	Toplam	16892.029	342				
LÖ_2	Gruplar Arası	674.641	6	112.440	3.212	.004	
	Gruplar İçi	11762.251	336	35.007			2-5,
	Toplam	12436.892	342				
LÖ_3	Gruplar Arası	265.295	6	44.216	3.102	.006	1-5,1-7, 2-4,2-5,2-7,3-5,5-6,
	Gruplar İçi	4789.661	336	14.255			
	Toplam	5054.956	342				
LÖ_4	Gruplar Arası	326.602	6	54.434	4.026	.001	1-4,1-5,1-7,2-4,2-5,2-7, 3-4,3-5,3-7,
	Gruplar İçi	4542.640	336	13.520			
	Toplam	4869.242	342				
LÖ_5	Gruplar Arası	301.556	6	50.259	3.957	.001	1-4,1-5,1-7,2-3,2-4,2-5,2-7,3-5,5-6
	Gruplar İçi	4267.861	336	12.702			
	Toplam	4569.417	342				

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.4 incelendiğinde yaşa göre LÖ [$F_{(3-342)} = 3.684$, $p < .05$], LÖ_1 [$F_{(3-342)} = 3.724$, $p < .05$], LÖ_2 [$F_{(3-342)} = 3.212$, $p < .05$], LÖ_3 [$F_{(3-342)} = 3.102$, $p < .05$], LÖ_4 [$F_{(3-342)} = 4.026$, $p < .05$], LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 3.957$, $p < .05$]

$_{342}) = 4.026, p < .05]$, LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 3.957, p < .05]$ puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, LÖ için yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 62.02$), 36-40 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 75.65$) ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 79.00$) daha düşüktür.

LÖ_1 için yaşı 21-25 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.43$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.98$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.18$ ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.05$) daha düşüktür. Ayrıca yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.31$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.98$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.18$ ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.05$) daha düşüktür. Yaşı 41-45 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.38$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.42$) daha yüksektir.

LÖ_2 için yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 16.54$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.33$) daha düşüktür.

LÖ_3 için yaşı 21-25 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.47$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.83$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.38$) daha düşüktür. Ayrıca yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.04$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.97$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.83$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.38$) daha düşüktür. Yaşı 41-45 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 11.83$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.15$) ve 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.19$) daha yüksektir.

LÖ_4 için yaşı 21-25 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 8.79$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.52$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 12.19$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.51$) daha düşüktür.

Ayrıca yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.33$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.52$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 12.19$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.51$) daha düşüktür. Yaşı 31-35 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 10.70$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.52$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 12.19$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.51$) daha düşüktür.

LÖ_5 için yaşı 21-25 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.73$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.52$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 12.19$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.81$) daha düşüktür. Ayrıca yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.33$), 31-35 aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.70$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.52$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 12.19$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.81$) daha düşüktür.

4.2.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle puanların eğitime göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik -Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	S	Sd	T	P	
LÖ	Ön lisans/Lisans	304	71.53	23.52	341	1.051	.294
	Lisansüstü	39	67.31	24.31			
LÖ_1	Ön lisans/Lisans	304	21.20	7.07	341	.918	.359
	Lisansüstü	39	20.10	6.72			
LÖ_2	Ön lisans/Lisans	304	18.46	5.97	341	.874	.383
	Lisansüstü	39	17.56	6.48			
LÖ_3	Ön lisans/Lisans	304	10.58	3.80	341	1.758	.080

	Lisansüstü	39	9.44	4.12			
LÖ_4	Ön lisans/Lisans	304	10.38	3.74	341	.904	.367
	Lisansüstü	39	9.79	4.00			
LÖ_5	Ön lisans/Lisans	304	10.91	3.62	341	.800	.424
	Lisansüstü	39	10.41	3.95			

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların eğitime göre LÖ ($t_{(341)} = -1.051, p > .05$), LÖ_1 ($t_{(341)} = .918, p > .05$), LÖ_2 ($t_{(341)} = .874, p > .05$), LÖ_3 ($t_{(341)} = 1.758, p > .05$), LÖ_4 ($t_{(341)} = .904, p > .05$), LÖ_5 ($t_{(341)} = .800, p > .05$) ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim düzeyleri Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarını etkilememektedir. Bu konuda farklı eğitim düzeylerindeki katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.2.4. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının kıdeme göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve normal dağıldığı bulunmuştur. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.6'da, ANOVA sonucu Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
LÖ	1 0-5 yıl	58	61.90	23.01
	2 6-10 yıl	70	68.54	20.18
	3 11-15 yıl	89	73.19	25.56
	4 16 yıl ve üzeri	126	75.13	23.16
LÖ_1	1 0-5 yıl	58	18.17	6.76
	2 6-10 yıl	70	20.37	6.08
	3 11-15 yıl	89	21.80	7.55
	4 16 yıl ve üzeri	126	22.29	6.90
LÖ_2	1 0-5 yıl	58	16.09	5.89
	2 6-10 yıl	70	17.96	5.05
	3 11-15 yıl	89	18.80	6.64

	4 16 yıl ve üzeri	126	19.32	5.92
LÖ_3	1 0-5 yıl	58	9.19	3.79
	2 6-10 yıl	70	10.17	3.67
	3 11-15 yıl	89	10.57	4.05
	4 16 yıl ve üzeri	126	11.10	3.70
LÖ_4	1 0-5 yıl	58	9.07	3.87
	2 6-10 yıl	70	9.61	3.31
	3 11-15 yıl	89	10.79	3.95
	4 16 yıl ve üzeri	126	10.93	3.68
LÖ_5	1 0-5 yıl	58	9.38	3.52
	2 6-10 yıl	70	10.43	3.18
	3 11-15 yıl	89	11.24	3.95
	4 16 yıl ve üzeri	126	11.49	3.56

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcıların kıdeme göre LÖ puan ortalaması 61.90 ile 75.13, LÖ_1 puan ortalaması 18.17 ile 22.29, LÖ_2 puan ortalaması 16.09 ile 19.32, LÖ_3 puan ortalaması 9.19 ile 11.10, LÖ_4 puan ortalaması 9.07 ile 10.93, LÖ_5 puan ortalaması 9.38 ile 11.49 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
LÖ	Gruplar Arası	7810.044	3	2603.348	4.827	.003	1-3,1-4,
	Gruplar İçi	182817.210	339	539.284			
	Toplam	190627.254	342				
LÖ_1	Gruplar Arası	756.916	3	252.305	5.301	.001	1-3,1-4,
	Gruplar İçi	16135.113	339	47.596			
	Toplam	16892.029	342				
LÖ_2	Gruplar Arası	443.791	3	147.930	4.181	.006	1-4,
	Gruplar İçi	11993.102	339	35.378			
	Toplam	12436.892	342				
LÖ_3	Gruplar Arası	152.666	3	50.889	3.519	.015	1-3,1-4
	Gruplar İçi	4902.291	339	14.461			
	Toplam	5054.956	342				

LÖ_4	Gruplar Arası	191.631	3	63.877	4.629	.003	1-3,1-4,2-3,2-4,
	Gruplar İçi	4677.611	339	13.798			
	Toplam	4869.242	342				
LÖ_5	Gruplar Arası	203.082	3	67.694	5.256	.001	1-3,1-4,2-4,
	Gruplar İçi	4366.335	339	12.880			
	Toplam	4569.417	342				

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.7 incelendiğinde kıdeme göre LÖ [$F_{(3-342)} = 4.827, p < .05$], LÖ_1 [$F_{(3-342)} = 5.301, p < .05$], LÖ_2 [$F_{(3-342)} = 4.181, p < .05$], LÖ_3 [$F_{(3-342)} = 3.519, p < .05$], LÖ_4 [$F_{(3-342)} = 4.629, p < .05$], LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 5.256, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, LÖ için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 61.90$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 73.19$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 75.13$) daha düşüktür.

LÖ_1 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.17$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 21.80$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 22.29$) daha düşüktür.

LÖ_2 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 16.09$), kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.32$) daha düşüktür.

LÖ_3 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.19$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 10.57$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.10$) daha düşüktür.

LÖ_4 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.07$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 10.79$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.93$) daha düşüktür. Ayrıca kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması (\bar{X}

= 9.61), kıdemli 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 10.79$) ve kıdem yılı 16 ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.93$) daha düşüktür.

LÖ_5 için kıdemli 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.38$), kıdemli 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 11.24$) ve kıdemli 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.49$) daha düşüktür. Ayrıca kıdem yılı 6-10 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 10.43$), kıdem yılı 16 ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.49$) daha düşüktür.

4.2.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının çalışma süresine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılmış olduğu görülmüştür. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.8’de, ANOVA sonucu Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
LÖ	1 1-5 yıl	192	71.27	22.76
	2 6-10 yıl	71	77.93	20.58
	3 11-15 yıl	41	65.78	26.67
	4 16 yıl ve üzeri	39	62.97	26.40
LÖ_1	1 1-5 yıl	192	21.14	6.81
	2 6-10 yıl	71	23.01	6.06
	3 11-15 yıl	41	19.49	7.92
	4 16 yıl ve üzeri	39	18.90	7.93
LÖ_2	1 1-5 yıl	192	18.55	5.79
	2 6-10 yıl	71	19.90	5.14
	3 11-15 yıl	41	17.02	6.96
	4 16 yıl ve üzeri	39	16.00	6.86
LÖ_3	1 1-5 yıl	192	10.44	3.75
	2 6-10 yıl	71	11.66	3.59
	3 11-15 yıl	41	9.61	4.15
	4 16 yıl ve üzeri	39	9.18	3.94
LÖ 4	1 1-5 yıl	192	10.28	3.72

	2 6-10 yıl	71	11.31	3.37
	3 11-15 yıl	41	9.68	4.14
	4 16 yıl ve üzeri	39	9.31	4.03
LÖ_5	1 1-5 yıl	192	10.85	3.56
	2 6-10 yıl	71	12.04	3.08
	3 11-15 yıl	41	9.98	4.11
	4 16 yıl ve üzeri	39	9.59	4.01

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların çalışma süresine göre LÖ puan ortalaması 62.97 ile 77.93, LÖ_1 puan ortalaması 18.90 ile 23.01, LÖ_2 puan ortalaması 16.00 ile 19.90, LÖ_3 puan ortalaması 9.18 ile 11.66, LÖ_4 puan ortalaması 9.31 ile 11.31, LÖ_5 puan ortalaması 9.59 ile 12.04 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
LÖ	Gruplar Arası	7051.154	3	2350.385	4.340	.005	1-2.1-4.2-3.2-4.
	Gruplar İçi	183576.100	339	541.522			
	Toplam	190627.254	342				
LÖ_1	Gruplar Arası	556.006	3	185.335	3.846	.010	2-3.2-4
	Gruplar İçi	16336.023	339	48.189			
	Toplam	16892.029	342				
LÖ_2	Gruplar Arası	466.127	3	155.376	4.400	.005	2-4
	Gruplar İçi	11970.765	339	35.312			
	Toplam	12436.892	342				
LÖ_3	Gruplar Arası	196.199	3	65.400	4.563	.004	1-2, 2-3-2-4.
	Gruplar İçi	4858.757	339	14.333			
	Toplam	5054.956	342				
LÖ_4	Gruplar Arası	126.503	3	42.168	3.014	.030	1-2.2-3.2-4.
	Gruplar İçi	4742.739	339	13.990			
	Toplam	4869.242	342				
LÖ_5	Gruplar Arası	194.215	3	64.738	5.016	.002	1-2.1-4.2-3.2-4.

Gruplar İçi	4375.201	339	12.906
Toplam	4569.417	342	

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışma süresine göre LÖ [$F_{(3-342)} = 4.340$, $p < .05$], LÖ_1 [$F_{(3-342)} = 3.846$, $p < .05$], LÖ_2 [$F_{(3-342)} = 4.400$, $p < .05$], LÖ_3 [$F_{(3-342)} = 4.563$, $p < .05$], LÖ_4 [$F_{(3-342)} = 3.014$, $p < .05$], LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 5.016$, $p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, LÖ için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 77.93$), 1-5 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 71.27$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 65.78$) ve çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 62.97$) daha yüksektir. Ayrıca 1-5 yıllık öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 71.27$), çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 62.97$) daha yüksektir.

LÖ_1 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.01$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 19.49$) ve çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.90$) daha yüksektir.

LÖ_2 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 19.90$), çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 16.00$) daha yüksektir.

LÖ_3 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 11.66$), 1-5 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.44$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 9.61$) ve çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.18$) daha yüksektir.

LÖ_4 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 11.31$), 1-5 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.28$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 9.68$) ve

çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.31$) daha yüksektir

LÖ_5 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 12.04$), 1-5 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.85$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 9.98$) ve çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.59$) daha yüksektir. Ayrıca 1-5 yıllık öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 10.85$), çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.59$) daha yüksektir.

4.2.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının branşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.10'da, ANOVA sonucu Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Branş	n	\bar{X}	S
LÖ	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	60.24	27.05
	2 Sınıf Öğretmeni	112	74.98	23.75
	3 Branş Öğretmeni	202	70.42	22.57
LÖ_1	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	17.66	8.23
	2 Sınıf Öğretmeni	112	22.51	7.11
	3 Branş Öğretmeni	202	20.77	6.62
LÖ_2	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	15.83	6.88
	2 Sınıf Öğretmeni	112	19.19	6.04
	3 Branş Öğretmeni	202	18.26	5.82
LÖ_3	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	8.86	4.16
	2 Sınıf Öğretmeni	112	10.79	3.85
	3 Branş Öğretmeni	202	10.49	3.76
LÖ_4	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	8.72	4.50
	2 Sınıf Öğretmeni	112	11.03	3.71
	3 Branş Öğretmeni	202	10.14	3.62
LÖ_5	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	9.17	4.08
	2 Sınıf Öğretmeni	112	11.46	3.56

3 Branş Öğretmeni	202	10.75	3.58
-------------------	-----	-------	------

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.10 incelendiğinde katılımcıların branşa göre LÖ puan ortalaması 60.24 ile 74.98, LÖ_1 puan ortalaması 17.66 ile 22.51, LÖ_2 puan ortalaması 15.83 ile 19.19, LÖ_3 puan ortalaması 8.86 ile 10.79, LÖ_4 puan ortalaması 8.72 ile 11.03, LÖ_5 puan ortalaması 9.17 ile 11.46 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
LÖ	Gruplar Arası	5200.910	2	2600.455	4.768	.009	1-2.1-3
	Gruplar İçi	185426.344	340	545.372			
	Toplam	190627.254	342				
LÖ_1	Gruplar Arası	587.962	2	293.981	6.131	.002	1-2.1-3.2-3
	Gruplar İçi	16304.068	340	47.953			
	Toplam	16892.029	342				
LÖ_2	Gruplar Arası	264.598	2	132.299	3.695	.026	1-2.1-3
	Gruplar İçi	12172.294	340	35.801			
	Toplam	12436.892	342				
LÖ_3	Gruplar Arası	86.751	2	43.376	2.968	.053	1-2.1-3
	Gruplar İçi	4968.205	340	14.612			
	Toplam	5054.956	342				
LÖ_4	Gruplar Arası	136.410	2	68.205	4.900	.008	1-2.2-3
	Gruplar İçi	4732.832	340	13.920			
	Toplam	4869.242	342				
LÖ_5	Gruplar Arası	125.798	2	62.899	4.813	.009	1-2.1-3
	Gruplar İçi	4443.619	340	13.069			
	Toplam	4569.417	342				

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.11 incelendiğinde branşa göre LÖ [$F_{(3-342)} = 4.768, p < .05$], LÖ_1 [$F_{(3-342)} = 6.131, p < .05$], LÖ_2 [$F_{(3-342)} = 3.695, p < .05$], LÖ_3 [$F_{(3-342)} = 2.968, p < .05$], LÖ_4 [$F_{(3-342)} = 4.900, p < .05$], LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 4.813, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, LÖ için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 60.24$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 74.98$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 70.42$) daha düşüktür.

LÖ_1 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 17.66$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 22.51$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.77$) daha düşüktür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 22.51$), branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.77$) daha yüksektir.

LÖ_2 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 15.83$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 19.19$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.26$) daha düşüktür.

LÖ_3 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 8.86$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 10.79$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.49$) daha düşüktür.

LÖ_4 için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 11.03$), okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 8.72$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.14$) daha yüksektir.

LÖ_5 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 9.17$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 11.46$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.75$) daha düşüktür.

4.2.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının öğretim kademesine göre normal dağılıp

dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.12’de, ANOVA sonucu Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Kademe	n	\bar{X}	S
LÖ	1 Okul Öncesi	28	58.82	26.43
	2 İlkokul	115	74.97	23.79
	3 Ortaokul	105	73.83	21.48
	4 Lise	95	66.83	23.25
LÖ_1	1 Okul Öncesi	28	17.21	8.03
	2 İlkokul	115	22.43	7.17
	3 Ortaokul	105	21.89	6.20
	4 Lise	95	19.68	6.85
LÖ_2	1 Okul Öncesi	28	15.50	6.77
	2 İlkokul	115	19.23	6.00
	3 Ortaokul	105	19.09	5.43
	4 Lise	95	17.34	6.15
LÖ_3	1 Okul Öncesi	28	8.64	4.07
	2 İlkokul	115	10.85	3.85
	3 Ortaokul	105	11.05	3.65
	4 Lise	95	9.84	3.79
LÖ_4	1 Okul Öncesi	28	8.50	4.42
	2 İlkokul	115	11.02	3.71
	3 Ortaokul	105	10.59	3.50
	4 Lise	95	9.67	3.73
LÖ_5	1 Okul Öncesi	28	8.96	4.00
	2 İlkokul	115	11.43	3.57
	3 Ortaokul	105	11.22	3.42
	4 Lise	95	10.29	3.70

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.12 incelendiğinde katılımcıların öğretim kademesine göre LÖ puan ortalaması 58.82 ile 74.97, LÖ_1 puan ortalaması 17.21 ile 22.43, LÖ_2 puan ortalaması 15.50 ile 19.23, LÖ_3 puan ortalaması 8.64 ile 11.05, LÖ_4 puan ortalaması 8.50 ile 11.02, LÖ_5 puan ortalaması 8.96 ile 11.43 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel

istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
LÖ	Gruplar Arası	8451.066	3	2817.022	5.242	.002	
	Gruplar İçi	182176.188	339	537.393			1-2,1-3,2-4,3-4
	Toplam	190627.254	342				
LÖ_1	Gruplar Arası	880.038	3	293.346	6.211	.000	
	Gruplar İçi	16011.991	339	47.233			1-2,1-3,2-4,3-4
	Toplam	16892.029	342				
LÖ_2	Gruplar Arası	471.782	3	157.261	4.456	.004	
	Gruplar İçi	11965.110	339	35.295			1-2,1-3,2-4,3-4
	Toplam	12436.892	342				
LÖ_3	Gruplar Arası	182.647	3	60.882	4.236	.006	
	Gruplar İçi	4872.309	339	14.373			1-2,1-3,3-4
	Toplam	5054.956	342				
LÖ_4	Gruplar Arası	196.002	3	65.334	4.739	.003	
	Gruplar İçi	4673.240	339	13.785			1-2,1-3,2-4
	Toplam	4869.242	342				
LÖ_5	Gruplar Arası	182.482	3	60.827	4.700	.003	
	Gruplar İçi	4386.934	339	12.941			1-2,1-3,2-4
	Toplam	4569.417	342				

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, LÖ_1: Kişiler Arası Destek, LÖ_2: Topluluk Oluşturma, LÖ_3: Fedakârlık, LÖ_4: Eşit Olma, LÖ_5: Ahlaksal Bütünlük

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretim kademesine göre LÖ [$F_{(3-342)} = 5.242$, $p < .05$], LÖ_1 [$F_{(3-342)} = 6.211$, $p < .05$], LÖ_2 [$F_{(3-342)} = 4.456$, $p < .05$], LÖ_3 [$F_{(3-342)} = 4.236$, $p < .05$], LÖ_4 [$F_{(3-342)} = 4.739$, $p < .05$], LÖ_5 [$F_{(3-342)} = 4.700$, $p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, LÖ için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 58.82$), ilkökul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 74.97$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 73.83$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması (

$\bar{X}=66.83$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=74.97$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=73.83$) daha düşüktür

LÖ_1 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=17.21$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=22.43$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=21.89$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=19.68$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=22.43$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=21.89$) daha düşüktür

LÖ_2 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=15.50$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=19.23$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=19.09$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=17.34$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=19.23$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=19.09$) daha düşüktür

LÖ_3 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=8.64$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=10.85$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=11.05$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=9.84$), ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=11.05$) daha düşüktür

LÖ_4 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=8.50$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=11.02$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=10.59$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=9.67$), ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=11.02$) daha düşüktür

LÖ_5 için okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=8.96$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=11.43$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=11.22$) daha düşüktür. Ayrıca lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=10.29$), ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=11.43$) daha düşüktür

4.3. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle puanların cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	S	Sd	T	P
İÖ_1	Kadın	203	24.82	7.88	341	-1.437	.152
	Erkek	140	26.09	8.35			
İÖ_2	Kadın	203	16.60	5.88	341	.812	.417
	Erkek	140	16.06	6.21			
İÖ_3	Kadın	203	12.33	3.12	341	-.829	.408
	Erkek	140	12.63	3.50			
İÖ_4	Kadın	203	18.50	5.86	341	.309	.757
	Erkek	140	18.30	5.96			
İÖ_5	Kadın	203	20.20	4.66	341	-.631	.528
	Erkek	140	20.53	4.79			
İÖ_6	Kadın	203	8.38	3.33	341	-.707	.480
	Erkek	140	8.65	3.70			

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.14 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre İÖ_1 ($t_{(341)} = -1.437$, $p > .05$), İÖ_2 ($t_{(341)} = .812$, $p > .05$), İÖ_3 ($t_{(341)} = -.829$, $p > .05$), İÖ_4 ($t_{(341)} = .309$, $p > .05$), İÖ_5 ($t_{(341)} = -.613$, $p > .05$) ve İÖ_6 ($t_{(341)} = -.707$, $p > .05$), ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların cinsiyetleri Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarını etkilememektedir. Bu konuda kadınların ve erkeklerin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.15’de, ANOVA sonucu Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yaş	n	\bar{X}	S
İÖ_1	1 21-25	30	23.60	8.99
	2 26-30	48	21.52	7.70
	3 31-35	66	24.38	7.30
	4 36-40	72	26.10	7.90
	5 41-45	42	28.50	6.94
	6 46-50	48	25.04	8.91
	7 51 yaş ve üzeri	37	28.73	7.28
İÖ_2	1 21-25	30	17.57	6.67
	2 26-30	48	16.23	5.79
	3 31-35	66	16.26	5.91
	4 36-40	72	16.56	5.60
	5 41-45	42	17.14	6.27
	6 46-50	48	16.58	6.96
	7 51 yaş ve üzeri	37	14.38	4.96
İÖ_3	1 21-25	30	12.83	3.38
	2 26-30	48	12.58	2.90
	3 31-35	66	12.44	3.36
	4 36-40	72	12.65	3.24
	5 41-45	42	12.31	3.76
	6 46-50	48	12.90	3.15
	7 51 yaş ve üzeri	37	11.19	3.07
İÖ_4	1 21-25	30	17.73	6.83
	2 26-30	48	17.17	5.00
	3 31-35	66	17.82	5.46
	4 36-40	72	19.28	5.80
	5 41-45	42	19.43	5.82
	6 46-50	48	18.48	6.41
	7 51 yaş ve üzeri	37	18.84	6.37
İÖ_5	1 21-25	30	19.23	4.80

	2 26-30	48	18.94	4.29
	3 31-35	66	20.26	4.58
	4 36-40	72	20.49	4.81
	5 41-45	42	21.52	4.46
	6 46-50	48	19.83	5.05
	7 51 yaş ve üzeri	37	22.19	4.40
İÖ_6	1 21-25	30	8.93	3.71
	2 26-30	48	8.98	3.24
	3 31-35	66	7.76	3.17
	4 36-40	72	8.76	3.38
	5 41-45	42	8.43	3.81
	6 46-50	48	9.06	3.89
	7 51 yaş ve üzeri	37	7.59	3.27

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre İÖ_1 puan ortalaması 21.52 ile 28.73, İÖ_2 puan ortalaması 14.38 ile 17.57, İÖ_3 puan ortalaması 11.19 ile 12.90, İÖ_4 puan ortalaması 17.17 ile 19.43, İÖ_5 puan ortalaması 18.94 ile 22.19, İÖ_6 puan ortalaması 7.59 ile 9.06 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.16. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İÖ_1	Gruplar Arası	1742.027	6	290.338	4.725	.000	2-4,2-5,
	Gruplar İçi	20646.743	336	61.449			
	Toplam	22388.770	342				
İÖ_2	Gruplar Arası	221.211	6	36.868	1.021	.411	
	Gruplar İçi	12133.757	336	36.112			
	Toplam	12354.968	342				
İÖ_3	Gruplar Arası	77.415	6	12.902	1.206	.302	
	Gruplar İçi	3593.541	336	10.695			
	Toplam	3670.956	342				
İÖ_4	Gruplar Arası	215.766	6	35.961	1.038	.401	
	Gruplar İçi	11644.088	336	34.655			
	Toplam	11859.854	342				

İÖ_5	Gruplar Arası	330.838	6	55.140	2.558	.020	2-4
	Gruplar İçi	7241.605	336	21.552			
	Toplam	7572.443	342				
İÖ_6	Gruplar Arası	103.744	6	17.291	1.434	.201	
	Gruplar İçi	4049.970	336	12.053			
	Toplam	4153.714	342				

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.16 incelendiğinde yaşa göre İÖ_2 [$F_{(3-342)} = 1.021, p > .05$], İÖ_3 [$F_{(3-342)} = 1.206, p > .05$], İÖ_4 [$F_{(3-342)} = 1.038, p > .05$] ve İÖ_6 [$F_{(3-342)} = 1.434, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların yaşları İÖ_2, İÖ_3, İÖ_4 ve İÖ_6 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Yaşa göre İÖ_1 [$F_{(3-342)} = 4.725, p < .05$] ve İÖ_5 [$F_{(3-342)} = 2.558, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, İÖ_1 için yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$), 36-40 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 26.10$) ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 28.50$) daha düşüktür.

İÖ_5 için yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.94$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 21.52$) daha düşüktür.

4.3.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle puanların eğitime göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	S	Sd	T	P
İÖ_1	Ön lisans/Lisans	304	25.56	8.03	341	1.436	.152

	Lisansüstü	39	23.59	8.49			
İÖ_2	Ön lisans/Lisans	304	16.51	6.07	341	1.073	.284
	Lisansüstü	39	15.41	5.51			
İÖ_3	Ön lisans/Lisans	304	12.41	3.30	341	-.642	.521
	Lisansüstü	39	12.77	3.12			
İÖ_4	Ön lisans/Lisans	304	18.54	5.96	341	.970	.333
	Lisansüstü	39	17.56	5.27			
İÖ_5	Ön lisans/Lisans	304	20.36	4.70	341	.219	.827
	Lisansüstü	39	20.18	4.78			
İÖ_6	Ön lisans/Lisans	304	8.53	3.51	341	.639	.523
	Lisansüstü	39	8.15	3.33			

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcıların eğitime göre İÖ_1 ($t_{(341)} = 1.436$, $p > .05$), İÖ_2 ($t_{(341)} = 1.073$, $p > .05$), İÖ_3 ($t_{(341)} = -.642$, $p > .05$), İÖ_4 ($t_{(341)} = .970$, $p > .05$), İÖ_5 ($t_{(341)} = .219$, $p > .05$) ve İÖ_6 ($t_{(341)} = .639$, $p > .05$), ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim düzeyleri Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarını etkilememektedir. Bu konuda farklı eğitim düzeylerindeki katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.3.4. Kıdem Yılıın Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının kıdeme göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.18’de, ANOVA sonucu Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
İÖ_1	1 0-5 yıl	58	22.41	8.30
	2 6-10 yıl	70	23.50	7.34
	3 11-15 yıl	89	25.75	8.51
	4 16 yıl ve üzeri	126	27.41	7.53

İÖ_2	1 0-5 yıl	58	16.10	5.90
	2 6-10 yıl	70	16.30	5.99
	3 11-15 yıl	89	17.13	6.03
	4 16 yıl ve üzeri	126	16.02	6.08
İÖ_3	1 0-5 yıl	58	12.50	3.06
	2 6-10 yıl	70	12.63	3.42
	3 11-15 yıl	89	12.85	3.18
	4 16 yıl ve üzeri	126	12.05	3.35
İÖ_4	1 0-5 yıl	58	16.47	6.07
	2 6-10 yıl	70	18.53	5.47
	3 11-15 yıl	89	18.74	5.59
	4 16 yıl ve üzeri	126	19.05	6.11
İÖ_5	1 0-5 yıl	58	18.69	4.57
	2 6-10 yıl	70	19.73	4.46
	3 11-15 yıl	89	20.58	4.77
	4 16 yıl ve üzeri	126	21.25	4.66
İÖ_6	1 0-5 yıl	58	8.07	3.31
	2 6-10 yıl	70	8.43	3.21
	3 11-15 yıl	89	8.85	3.79
	4 16 yıl ve üzeri	126	8.46	3.50

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.18 incelendiğinde katılımcıların kıdeme göre İÖ_1 puan ortalaması 22.41 ile 27.41, İÖ_2 puan ortalaması 16.02 ile 17.13, İÖ_3 puan ortalaması 12.05 ile 12.85, İÖ_4 puan ortalaması 16.47 ile 19.05, İÖ_5 puan ortalaması 18.69 ile 21.25, İÖ_6 puan ortalaması 8.07 ile 8.85 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.19. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İÖ_1	Gruplar Arası	1290.099	3	430.033	6.909	.000	
	Gruplar İçi	21098.670	339	62.238			1-3,1-4,2-4
	Toplam	22388.770	342				
İÖ_2	Gruplar Arası	71.578	3	23.859	.658	.578	
	Gruplar İçi	12283.390	339	36.234			

	Toplam	12354.968	342				
İÖ_3	Gruplar Arası	37.298	3	12.433	1.160	.325	
	Gruplar İçi	3633.658	339	10.719			
	Toplam	3670.956	342				
İÖ_4	Gruplar Arası	281.210	3	93.737	2.744	.043	1-2,1-3,1-4,2-4
	Gruplar İçi	11578.644	339	34.155			
	Toplam	11859.854	342				
İÖ_5	Gruplar Arası	294.696	3	98.232	4.576	.004	1-3,1-4,2-4
	Gruplar İçi	7277.748	339	21.468			
	Toplam	7572.443	342				
İÖ_6	Gruplar Arası	22.445	3	7.482	.614	.606	
	Gruplar İçi	4131.270	339	12.187			
	Toplam	4153.714	342				

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.19 incelendiğinde kıdeme göre İÖ_2 [$F_{(3-342)} = .658, p > .05$], İÖ_3 [$F_{(3-342)} = 1.160, p > .05$] ve İÖ_6 [$F_{(3-342)} = .614, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların kıdemi İÖ_2, İÖ_3 ve İÖ_6 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Kıdeme göre İÖ_1 [$F_{(3-342)} = 6.909, p < .05$], İÖ_4 [$F_{(3-342)} = 2.744, p < .05$] ve İÖ_5 [$F_{(3-342)} = 4.576, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, İÖ_1 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 22.41$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 25.75$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 27.41$) daha düşüktür. Ayrıca kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 27.41$), kıdemi 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.50$) daha yüksektir.

İÖ_4 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 16.47$), 6-10 yıl olanların ($\bar{X} = 18.53$) ve 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 18.74$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.05$) daha düşüktür. Ayrıca kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 19.05$), kıdemi 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.53$) daha yüksektir.

İÖ_5 için kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.69$), kıdemi 11-15 yıl olanların ($\bar{X} = 20.58$) ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 21.25$) daha düşüktür. Ayrıca kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 21.25$), kıdemi 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.73$) daha yüksektir.

4.3.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının çalışma süresine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.20’de, ANOVA sonucu Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
İÖ_1	1 1-5 yıl	192	25.40	7.55
	2 6-10 yıl	71	27.21	8.39
	3 11-15 yıl	41	23.22	8.95
	4 16 yıl ve üzeri	39	23.87	8.68
İÖ_2	1 1-5 yıl	192	16.50	5.67
	2 6-10 yıl	71	16.07	6.60
	3 11-15 yıl	41	16.22	6.26
	4 16 yıl ve üzeri	39	16.54	6.47
İÖ_3	1 1-5 yıl	192	12.49	3.18
	2 6-10 yıl	71	12.44	3.35
	3 11-15 yıl	41	12.17	3.47

	4 16 yıl ve üzeri	39	12.59	3.50
İÖ_4	1 1-5 yıl	192	18.59	5.37
	2 6-10 yıl	71	18.89	6.06
	3 11-15 yıl	41	17.20	6.65
	4 16 yıl ve üzeri	39	18.08	7.14
İÖ_5	1 1-5 yıl	192	20.45	4.39
	2 6-10 yıl	71	20.77	4.98
	3 11-15 yıl	41	19.29	5.23
	4 16 yıl ve üzeri	39	20.05	5.13
İÖ_6	1 1-5 yıl	192	8.27	3.17
	2 6-10 yıl	71	8.62	3.72
	3 11-15 yıl	41	8.90	4.09
	4 16 yıl ve üzeri	39	8.92	3.88

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.20 incelendiğinde katılımcıların çalışma süresine göre İÖ_1 puan ortalaması 23.22 ile 27.21, İÖ_2 puan ortalaması 16.07 ile 16.22, İÖ_3 puan ortalaması 12.17 ile 12.59, İÖ_4 puan ortalaması 17.20 ile 18.89, İÖ_5 puan ortalaması 19.29 ile 20.77, İÖ_6 puan ortalaması 8.27 ile 8.92 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.21. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İÖ_1	Gruplar Arası	517.639	3	172.546	2.674	.047	2-3,2-4,
	Gruplar İçi	21871.131	339	64.517			
	Toplam	22388.770	342				
İÖ_2	Gruplar Arası	11.603	3	3.868	.106	.956	
	Gruplar İçi	12343.365	339	36.411			
	Toplam	12354.968	342				
İÖ_3	Gruplar Arası	4.272	3	1.424	.132	.941	
	Gruplar İçi	3666.685	339	10.816			
	Toplam	3670.956	342				
İÖ_4	Gruplar Arası	87.053	3	29.018	.836	.475	
	Gruplar İçi	11772.802	339	34.728			

	Toplam	11859.854	342			
	Gruplar Arası	64.085	3	21.362	.964	.410
İÖ_5	Gruplar İçi	7508.358	339	22.149		
	Toplam	7572.443	342			
	Gruplar Arası	25.150	3	8.383	.688	.560
İÖ_6	Gruplar İçi	4128.565	339	12.179		
	Toplam	4153.714	342			

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.21 incelendiğinde çalışma süresine göre İÖ_2 [$F_{(3-342)} = .106$, $p > .05$], İÖ_3 [$F_{(3-342)} = .132$, $p > .05$], İÖ_4 [$F_{(3-342)} = .836$, $p > .05$], İÖ_5 [$F_{(3-342)} = .964$, $p > .05$], İÖ_6 [$F_{(3-342)} = .688$, $p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalışma süresi İÖ_2, İÖ_3, İÖ_4, İÖ_5 ve İÖ_6 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Çalışma süresine göre İÖ_1 puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-342)} = 2.674$, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre İÖ_1 için çalışma süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 27.21$), 11-15 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X} = 23.22$) ve çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.87$) daha yüksektir.

4.3.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının branşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.22’de, ANOVA sonucu Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Branş	n	\bar{X}	S
İÖ_1	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	21.03	9.23
	2 Sınıf Öğretmeni	112	27.13	8.39
	3 Branş Öğretmeni	202	24.96	7.48
İÖ_2	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	17.76	6.97
	2 Sınıf Öğretmeni	112	16.61	6.25
	3 Branş Öğretmeni	202	16.06	5.72
İÖ_3	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	12.66	3.83
	2 Sınıf Öğretmeni	112	12.56	3.45
	3 Branş Öğretmeni	202	12.36	3.11
İÖ_4	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	18.48	7.01
	2 Sınıf Öğretmeni	112	18.95	6.06
	3 Branş Öğretmeni	202	18.13	5.62
İÖ_5	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	19.93	5.42
	2 Sınıf Öğretmeni	112	21.46	4.91
	3 Branş Öğretmeni	202	19.77	4.39
İÖ_6	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	8.90	3.74
	2 Sınıf Öğretmeni	112	8.22	3.66
	3 Branş Öğretmeni	202	8.58	3.35

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.22 incelendiğinde katılımcıların branşa göre İÖ_1 puan ortalaması 21.03 ile 27.13, İÖ_2 puan ortalaması 16.06 ile 17.76, İÖ_3 puan ortalaması 12.36 ile 12.66, İÖ_4 puan ortalaması 18.13 ile 18.95, İÖ_5 puan ortalaması 19.77 ile 21.46, İÖ_6 puan ortalaması 8.22 ile 8.90 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.23. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İÖ_1	Gruplar Arası	927.130	2	463.565	7.344	.001	1-2,1-3,2-3
	Gruplar İçi	21461.640	340	63.122			
	Toplam	22388.770	342				

İÖ_2	Gruplar Arası	81.656	2	40.828	1.131	.324	
	Gruplar İçi	12273.312	340	36.098			
	Toplam	12354.968	342				
İÖ_3	Gruplar Arası	4.223	2	2.112	.196	.822	
	Gruplar İçi	3666.733	340	10.785			
	Toplam	3670.956	342				
İÖ_4	Gruplar Arası	48.281	2	24.140	.695	.500	
	Gruplar İçi	11811.573	340	34.740			
	Toplam	11859.854	342				
İÖ_5	Gruplar Arası	209.280	2	104.640	4.832	.009	2-3
	Gruplar İçi	7363.164	340	21.656			
	Toplam	7572.443	342				
İÖ_6	Gruplar Arası	14.372	2	7.186	.590	.555	
	Gruplar İçi	4139.342	340	12.175			
	Toplam	4153.714	342				

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.23 incelendiğinde branşa göre İÖ_2 [$F_{(3-342)} = 1.131, p > .05$], İÖ_3 [$F_{(3-342)} = .196, p > .05$], İÖ_4 [$F_{(3-342)} = .695, p > .05$] ve İÖ_6 [$F_{(3-342)} = .590, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların branşları İÖ_2, İÖ_3, İÖ_4 ve İÖ_6 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Branşa göre İÖ_1 [$F_{(3-342)} = 7.344, p < .05$] ve İÖ_5 [$F_{(3-342)} = 4.832, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, İÖ_1 için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 27.13$), okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 21.03$) ve branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 24.96$) daha yüksektir. Ayrıca branş öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 24.96$), okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 21.03$) daha yüksektir.

İÖ_5 için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 21.46$), branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.77$) daha yüksektir.

4.3.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puanlarının öğretim kademesine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılımda olduğuna ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.24’de, ANOVA sonucu Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Kademe	n	\bar{X}	S
İÖ_1	1 Okul Öncesi	28	20.50	8.93
	2 İlkokul	115	27.18	8.43
	3 Ortaokul	105	26.02	7.35
	4 Lise	95	23.78	7.43
İÖ_2	1 Okul Öncesi	28	17.75	7.10
	2 İlkokul	115	16.69	6.34
	3 Ortaokul	105	16.76	5.87
	4 Lise	95	15.19	5.27
İÖ_3	1 Okul Öncesi	28	12.39	3.62
	2 İlkokul	115	12.52	3.34
	3 Ortaokul	105	12.99	3.34
	4 Lise	95	11.79	2.94
İÖ_4	1 Okul Öncesi	28	18.21	6.99
	2 İlkokul	115	19.23	6.10
	3 Ortaokul	105	18.69	5.82
	4 Lise	95	17.22	5.21
İÖ_5	1 Okul Öncesi	28	19.71	5.39
	2 İlkokul	115	21.58	4.97
	3 Ortaokul	105	20.47	4.33
	4 Lise	95	18.86	4.16
İÖ_6	1 Okul Öncesi	28	8.93	3.81
	2 İlkokul	115	8.24	3.64
	3 Ortaokul	105	8.73	3.56
	4 Lise	95	8.39	3.12

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.24 incelendiğinde katılımcıların öğretim kademesine göre İÖ_1 puan ortalaması 20.50 ile 27.18, İÖ_2 puan ortalaması 15.19 ile 17.75, İÖ_3 puan ortalaması 11.79 ile 12.99, İÖ_4 puan ortalaması 17.22 ile 19.23, İÖ_5 puan ortalaması 18.86 ile 21.58, İÖ_6 puan ortalaması 8.24 ile 8.93 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.25. Katılımcıların Örgütsel İklim Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İÖ_1	Gruplar Arası	1326.285	3	442.095	7.116	.000	
	Gruplar İçi	21062.485	339	62.131			1-2,1-3,2-4,3-4
	Toplam	22388.770	342				
İÖ_2	Gruplar Arası	213.350	3	71.117	1.986	.116	
	Gruplar İçi	12141.618	339	35.816			
	Toplam	12354.968	342				
İÖ_3	Gruplar Arası	72.802	3	24.267	2.286	.079	
	Gruplar İçi	3598.154	339	10.614			
	Toplam	3670.956	342				
İÖ_4	Gruplar Arası	221.493	3	73.831	2.151	.094	
	Gruplar İçi	11638.362	339	34.331			
	Toplam	11859.854	342				
İÖ_5	Gruplar Arası	397.409	3	132.470	6.259	.000	2-4,3-4
	Gruplar İçi	7175.034	339	21.165			
	Toplam	7572.443	342				
İÖ_6	Gruplar Arası	19.552	3	6.517	.534	.659	
	Gruplar İçi	4134.163	339	12.195			
	Toplam	4153.714	342				

İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretim kademesine göre İÖ_2 [$F_{(3-342)} = 1.986, p > .05$], İÖ_3 [$F_{(3-342)} = 2.286, p > .05$], İÖ_4 [$F_{(3-342)} = 2.151, p > .05$], İÖ_6 [$F_{(3-342)} = .534, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle,

katılımcıların öğretim kademeleri İÖ_2, İÖ_3, İÖ_4 ve İÖ_6 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Öğretim kademesine göre İÖ_1 [$F_{(3-342)} = 7.116, p < .05$] ve İÖ_5 [$F_{(3-342)} = 6.259, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, İÖ_1 için lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.78$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 27.18$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 26.02$) daha düşüktür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 20.50$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 27.18$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 26.02$) daha düşüktür.

İÖ_5 için lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 18.86$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 21.58$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.47$) daha düşüktür.

4.4. Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle puanların cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	S	Sd	T	P
MÖ	Kadın	203	91.35	18.42	341	-.145	.884
	Erkek	140	91.66	20.35			
MÖ_1	Kadın	203	20.99	5.01	341	-.367	.714
	Erkek	140	21.19	5.35			
MÖ_2	Kadın	203	37.97	8.70	341	-.903	.367

	Erkek	140	38.84	9.06			
MÖ_3	Kadın	203	17.06	4.31	341	.796	.427
	Erkek	140	16.66	4.80			
MÖ_4	Kadın	203	15.34	3.03	341	1.018	.310
	Erkek	140	14.96	3.67			

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.26 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre MÖ ($t_{(341)} = -.145, p > .05$), MÖ_1 ($t_{(341)} = -.367, p > .05$), MÖ_2 ($t_{(341)} = -.903, p > .05$), MÖ_3 ($t_{(341)} = .796, p > .05$), MÖ_4 ($t_{(341)} = 1.018, p > .05$) ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların cinsiyetleri Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puanlarını etkilememektedir. Bu konuda kadınların ve erkeklerin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılımda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.27’de, ANOVA sonucu Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yaş	n	\bar{X}	S
MÖ	1 21-25	30	91.87	19.10
	2 26-30	48	86.58	18.36
	3 31-35	66	87.32	19.18
	4 36-40	72	90.94	19.54
	5 41-45	42	96.07	15.82
	6 46-50	48	92.50	23.52
	7 51 yaş ve üzeri	37	99.41	13.85
MÖ_1	1 21-25	30	20.90	5.26
	2 26-30	48	20.17	4.54
	3 31-35	66	20.14	5.50
	4 36-40	72	20.63	5.39

	5 41-45	42	22.12	4.32
	6 46-50	48	21.54	6.01
	7 51 yaş ve üzeri	37	23.11	3.63
MÖ_2	1 21-25	30	37.53	7.31
	2 26-30	48	34.71	8.74
	3 31-35	66	37.50	9.11
	4 36-40	72	38.69	9.31
	5 41-45	42	40.50	7.13
	6 46-50	48	38.02	10.06
	7 51 yaş ve üzeri	37	42.32	6.92
MÖ_3	1 21-25	30	17.87	4.76
	2 26-30	48	16.69	4.49
	3 31-35	66	15.30	4.77
	4 36-40	72	16.65	4.62
	5 41-45	42	17.83	3.90
	6 46-50	48	17.73	4.66
	7 51 yaş ve üzeri	37	17.57	3.47
MÖ_4	1 21-25	30	15.57	3.04
	2 26-30	48	15.02	3.15
	3 31-35	66	14.38	3.41
	4 36-40	72	14.97	3.47
	5 41-45	42	15.62	2.72
	6 46-50	48	15.21	4.05
	7 51 yaş ve üzeri	37	16.41	2.37

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.27 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre MÖ puan ortalaması 86.58 ile 99.41, MÖ_1 puan ortalaması 20.14 ile 23.11, MÖ_2 puan ortalaması 34.71 ile 42.32, MÖ_3 puan ortalaması 15.30 ile 17.87, MÖ_4 puan ortalaması 14.38 ile 16.41 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.28. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
MÖ	Gruplar Arası	5578.605	6	929.768	2.591	.018	2-7,3-7
	Gruplar İçi	120578.934	336	358.866			
	Toplam	126157.539	342				

MÖ_1	Gruplar Arası	322.417	6	53.736	2.067	.057	
	Gruplar İçi	8735.903	336	26.000			
	Toplam	9058.321	342				
MÖ_2	Gruplar Arası	1496.330	6	249.388	3.317	.003	2-5,2-7
	Gruplar İçi	25258.748	336	75.175			
	Toplam	26755.079	342				
MÖ_3	Gruplar Arası	288.997	6	48.166	2.424	.026	1-3,3-5,3-6,3-7
	Gruplar İçi	6676.432	336	19.870			
	Toplam	6965.429	342				
MÖ_4	Gruplar Arası	114.868	6	19.145	1.775	.103	
	Gruplar İçi	3624.561	336	10.787			
	Toplam	3739.429	342				

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkanlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.28 incelendiğinde yaşa göre MÖ_1 [$F_{(3-342)} = 2.067, p > .05$] ve MÖ_4 [$F_{(3-342)} = 1.775, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların yaşları MÖ_1 ve MÖ_4 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Yaşa göre MÖ [$F_{(3-342)} = 2.591, p < .05$], MÖ_2 [$F_{(3-342)} = 3.317, p < .05$], MÖ_3 [$F_{(3-342)} = 2.424, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, MÖ için yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 99.41$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 86.58$) ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 87.32$) daha yüksektir.

MÖ_2 için yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 34.71$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 40.50$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 42.32$) daha düşüktür.

MÖ_3 için yaşı 31-35 aralığında olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 15.30$), 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 17.87$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 17.83$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 17.73$) ve yaşı 51 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 17.57$) daha düşüktür.

4.4.3. Eğitim Seviyeleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle puanların eğitime göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	S	Sd	T	P	
MÖ	Ön lisans/Lisans	304	92.09	19.06	341	1.647	.100
	Lisansüstü	39	86.72	19.95			
MÖ_1	Ön lisans/Lisans	304	21.29	5.17	341	2.184	.030
	Lisansüstü	39	19.38	4.69			
MÖ_2	Ön lisans/Lisans	304	38.57	8.73	341	1.457	.146
	Lisansüstü	39	36.38	9.57			
MÖ_3	Ön lisans/Lisans	304	17.00	4.48	341	1.283	.200
	Lisansüstü	39	16.03	4.70			
MÖ_4	Ön lisans/Lisans	304	15.22	3.26	341	.522	.602
	Lisansüstü	39	14.92	3.72			

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.29 incelendiğinde katılımcıların eğitime göre MÖ ($t_{(341)} = 1.647, p > .05$), , MÖ_2 ($t_{(341)} = 1.457, p > .05$), MÖ_3 ($t_{(341)} = 1.283, p > .05$), MÖ_4 ($t_{(341)} = .522, p > .05$) ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim düzeyleri Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve MÖ_2, MÖ_3, MÖ_4 puanlarını etkilememektedir. Bu konuda farklı eğitim düzeylerindeki katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Eğitime göre MÖ_1 ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(341)} = 2.184, p < .05$).

MÖ_1 için ön lisans/lisans mezunlarının ortalama puanı ($\bar{X} = 21.29$), lisans üstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X} = 19.38$) daha yüksektir.

4.4.4. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının Kademe göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.30’da, ANOVA sonucu Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.30. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların kıdeme göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
MÖ	1 0-5 yıl	58	86.47	19.10
	2 6-10 yıl	70	85.56	17.72
	3 11-15 yıl	89	92.39	19.42
	4 16 yıl ve üzeri	126	96.42	18.65
MÖ_1	1 0-5 yıl	58	19.66	5.10
	2 6-10 yıl	70	19.51	4.81
	3 11-15 yıl	89	21.35	5.31
	4 16 yıl ve üzeri	126	22.39	4.89
MÖ_2	1 0-5 yıl	58	35.38	8.28
	2 6-10 yıl	70	35.76	8.74
	3 11-15 yıl	89	39.33	8.68
	4 16 yıl ve üzeri	126	40.40	8.65
MÖ_3	1 0-5 yıl	58	16.47	4.58
	2 6-10 yıl	70	15.80	4.50
	3 11-15 yıl	89	16.92	4.88
	4 16 yıl ve üzeri	126	17.69	4.11
MÖ_4	1 0-5 yıl	58	14.97	3.32
	2 6-10 yıl	70	14.49	3.22
	3 11-15 yıl	89	14.80	3.58
	4 16 yıl ve üzeri	126	15.94	3.02

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkanlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.30 incelendiğinde katılımcıların kıdeme göre MÖ puan ortalaması 85.56 ile 96.42, MÖ_1 puan ortalaması 19.51 ile 22.39, MÖ_2 puan ortalaması 35.38 ile 40.40, MÖ_3 puan ortalaması 15.80 ile 17.69, MÖ_4 puan ortalaması 14.49 ile 15.94 arasında

değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.31. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının kıdeme göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
MÖ	Gruplar Arası	7063.895	3	2354.632	6.702	.000	
	Gruplar İçi	119093.645	339	351.309			1-4,2-3,2-4,
	Toplam	126157.539	342				
MÖ_1	Gruplar Arası	511.585	3	170.528	6.764	.000	
	Gruplar İçi	8546.736	339	25.212			1-3,1-4,2-3,2-4
	Toplam	9058.321	342				
MÖ_2	Gruplar Arası	1594.843	3	531.614	7.163	.000	
	Gruplar İçi	25160.236	339	74.219			1-3,1-4,2-3,2-4
	Toplam	26755.079	342				
MÖ_3	Gruplar Arası	174.420	3	58.140	2.902	.035	2-4
	Gruplar İçi	6791.009	339	20.032			
	Toplam	6965.429	342				
MÖ_4	Gruplar Arası	123.041	3	41.014	3.845	.010	2-4,3-4
	Gruplar İçi	3616.387	339	10.668			
	Toplam	3739.429	342				

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkanlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.31 incelendiğinde kıdeme göre MÖ [$F_{(3-342)} = 6.702, p < .05$], MÖ_1 [$F_{(3-342)} = 6.764, p < .05$], MÖ_2 [$F_{(3-342)} = 7.163, p < .05$], MÖ_3 [$F_{(3-342)} = 2.902, p < .05$], MÖ_4 [$F_{(3-342)} = 3.845, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, MÖ için kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 96.42$), kıdemi 0-5 yıl olanların ($\bar{X} = 86.47$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 85.56$) daha yüksektir. Ayrıca kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 92.39$), kıdemi 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 85.56$) daha yüksektir.

MÖ_1 için kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 22.39$), kıdemi 0-5 yıl olanların ($\bar{X} = 19.66$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.51$) daha yüksektir. Ayrıca kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 21.35$), kıdemi 0-5 yıl olanların ($\bar{X} = 19.66$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.51$) daha yüksektir.

MÖ_2 için kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 40.40$), kıdemi 0-5 yıl olanların ($\bar{X} = 35.38$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 35.76$) daha yüksektir. Ayrıca kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 39.33$), kıdemi 0-5 yıl olanların ($\bar{X} = 35.38$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 35.76$) daha yüksektir.

MÖ_3 için kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 17.69$) ve 6-10 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 15.80$) daha yüksektir.

MÖ_4 için kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 15.94$), kıdemi 6-10 yıl olanların ($\bar{X} = 14.49$) ve 11-15 yıl olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 14.80$) daha yüksektir.

4.4.5. Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının çalışma süresine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılımda olduğu bulunmuştur. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.32’de, ANOVA sonucu Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.32. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalışma süresine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Yıl	n	\bar{X}	S
MÖ	1 1-5 yıl	192	91.53	18.25
	2 6-10 yıl	71	91.62	19.09
	3 11-15 yıl	41	89.61	22.32
	4 16 yıl ve üzeri	39	92.92	21.07
MÖ 1	1 1-5 yıl	192	20.88	5.13

	2 6-10 yıl	71	21.11	4.93
	3 11-15 yıl	41	21.12	5.57
	4 16 yıl ve üzeri	39	21.87	5.25
MÖ_2	1 1-5 yıl	192	38.53	8.32
	2 6-10 yıl	71	38.69	9.11
	3 11-15 yıl	41	36.95	10.12
	4 16 yıl ve üzeri	39	38.10	9.67
MÖ_3	1 1-5 yıl	192	16.79	4.53
	2 6-10 yıl	71	16.83	4.44
	3 11-15 yıl	41	16.88	4.81
	4 16 yıl ve üzeri	39	17.56	4.36
MÖ_4	1 1-5 yıl	192	15.33	3.24
	2 6-10 yıl	71	14.99	3.25
	3 11-15 yıl	41	14.66	3.77
	4 16 yıl ve üzeri	39	15.38	3.26

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkanlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.32 incelendiğinde katılımcıların çalışma süresine göre MÖ puan ortalaması 89.61 ile 92.92, MÖ_1 puan ortalaması 20.88 ile 21.87, MÖ_2 puan ortalaması 36.95 ile 38.69, MÖ_3 puan ortalaması 16.79 ile 16.88, MÖ_4 puan ortalaması 14.66 ile 15.38 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.33. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
MÖ	Gruplar Arası	226.412	3	75.471	.203	.894	
	Gruplar İçi	125931.128	339	371.478			
	Toplam	126157.539	342				
MÖ_1	Gruplar Arası	32.228	3	10.743	.403	.751	
	Gruplar İçi	9026.093	339	26.626			
	Toplam	9058.321	342				
MÖ_2	Gruplar Arası	96.534	3	32.178	.409	.747	
	Gruplar İçi	26658.545	339	78.639			
	Toplam	26755.079	342				
MÖ_3	Gruplar Arası	19.810	3	6.603	.322	.809	
	Gruplar İçi	6945.618	339	20.489			

	Toplam	6965.429	342			
	Gruplar Arası	19.664	3	6.555	.597	.617
MÖ_4	Gruplar İçi	3719.764	339	10.973		
	Toplam	3739.429	342			

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.33 incelendiğinde çalışma süresine göre MÖ [$F_{(3-342)} = .203, p > .05$], MÖ_1 [$F_{(3-342)} = .403, p > .05$], MÖ_2 [$F_{(3-342)} = .409, p > .05$], MÖ_3 [$F_{(3-342)} = .322, p > .05$], MÖ_4 [$F_{(3-342)} = .597, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalışma süresi MÖ, MÖ_1, MÖ_2, MÖ_3, MÖ_4 puan ortalamalarını etkilememektedir.

4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyut puanlarının branşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılımda olduğu elde edilmiştir. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.34’de, ANOVA sonucu Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branşa göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Branş	n	\bar{X}	S
MÖ	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	89.93	20.39
	2 Sınıf Öğretmeni	112	94.35	18.27
	3 Branş Öğretmeni	202	90.10	19.46
MÖ_1	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	21.31	4.66
	2 Sınıf Öğretmeni	112	21.89	5.04
	3 Branş Öğretmeni	202	20.58	5.23
MÖ_2	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	36.97	9.86
	2 Sınıf Öğretmeni	112	40.43	8.43
	3 Branş Öğretmeni	202	37.35	8.75
MÖ_3	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	16.69	4.33
	2 Sınıf Öğretmeni	112	16.72	4.61
	3 Branş Öğretmeni	202	17.02	4.50
MÖ_4	1 Okul Öncesi Öğretmeni	29	14.97	3.42
	2 Sınıf Öğretmeni	112	15.30	3.10

3 Branş Öğretmeni	202	15.15	3.41
MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık			

Tablo 4.34 incelendiğinde katılımcıların branşa göre MÖ puan ortalaması 89.93 ile 94.35, MÖ_1 puan ortalaması 20.58 ile 21.89, MÖ_2 puan ortalaması 36.97 ile 40.43, MÖ_3 puan ortalaması 16.69 ile 17.02, MÖ_4 puan ortalaması 14.97 ile 15.30 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.35. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının branşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
MÖ	Gruplar Arası	1373.441	2	686.720	1.871	.156	
	Gruplar İçi	124784.099	340	367.012			
	Toplam	126157.539	342				
MÖ_1	Gruplar Arası	126.167	2	63.083	2.401	.092	
	Gruplar İçi	8932.154	340	26.271			
	Toplam	9058.321	342				
MÖ_2	Gruplar Arası	740.640	2	370.320	4.840	.008	2-3
	Gruplar İçi	26014.439	340	76.513			
	Toplam	26755.079	342				
MÖ_3	Gruplar Arası	7.926	2	3.963	.194	.824	
	Gruplar İçi	6957.503	340	20.463			
	Toplam	6965.429	342				
MÖ_4	Gruplar Arası	3.240	2	1.620	.147	.863	
	Gruplar İçi	3736.189	340	10.989			
	Toplam	3739.429	342				

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.35 incelendiğinde branşa göre MÖ [$F_{(3-342)} = 1.871, p > .05$], MÖ_1 [$F_{(3-342)} = 2.401, p > .05$], MÖ_3 [$F_{(3-342)} = .194, p > .05$], MÖ_4 [$F_{(3-342)} = .147, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların branşları MÖ, MÖ_1, MÖ_3, MÖ_4 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Branşa göre MÖ_2 puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-342)} = 4.840, p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, MÖ_2 için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 40.43$), branş öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 37.35$) daha yüksektir.

4.4.7. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının öğrenim kademesine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağılımın olduğu görülmüştür. Bu durumda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış ve analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4.36’da, ANOVA sonucu Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.36. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretim kademesine göre betimsel istatistikleri

Ölçek/boyut	Kademe	n	\bar{X}	S
MÖ	1 Okul Öncesi	28	89.86	20.76
	2 İlkokul	115	94.28	18.32
	3 Ortaokul	105	93.99	19.65
	4 Lise	95	85.78	18.27
MÖ_1	1 Okul Öncesi	28	21.39	4.72
	2 İlkokul	115	21.89	5.03
	3 Ortaokul	105	21.80	5.26
	4 Lise	95	19.18	4.85
MÖ_2	1 Okul Öncesi	28	36.68	9.91
	2 İlkokul	115	40.45	8.60
	3 Ortaokul	105	39.25	8.55
	4 Lise	95	35.21	8.28
MÖ_3	1 Okul Öncesi	28	16.79	4.37
	2 İlkokul	115	16.66	4.55
	3 Ortaokul	105	17.48	4.87
	4 Lise	95	16.58	4.08
MÖ_4	1 Okul Öncesi	28	15.00	3.47
	2 İlkokul	115	15.28	3.14
	3 Ortaokul	105	15.47	3.34
	4 Lise	95	14.81	3.44

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.36 incelendiğinde katılımcıların öğretim kademesine göre MÖ puan ortalaması 85.78 ile 94.28, MÖ_1 puan ortalaması 19.18 ile 21.89, MÖ_2 puan ortalaması 35.21 ile 40.45, MÖ_3 puan ortalaması 16.58 ile 17.48, MÖ_4 puan ortalaması 14.81 ile 15.47 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.37. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
MÖ	Gruplar Arası	4723.667	3	1574.556	4.396	.005	2-4,3-4
	Gruplar İçi	121433.873	339	358.212			
	Toplam	126157.539	342				
MÖ_1	Gruplar Arası	475.354	3	158.451	6.258	.000	1-4,2-4,3-4
	Gruplar İçi	8582.967	339	25.318			
	Toplam	9058.321	342				
MÖ_2	Gruplar Arası	1607.133	3	535.711	7.222	.000	1-2,2-4,3-4
	Gruplar İçi	25147.945	339	74.183			
	Toplam	26755.079	342				
MÖ_3	Gruplar Arası	51.592	3	17.197	.843	.471	
	Gruplar İçi	6913.837	339	20.395			
	Toplam	6965.429	342				
MÖ_4	Gruplar Arası	23.610	3	7.870	.718	.542	
	Gruplar İçi	3715.818	339	10.961			
	Toplam	3739.429	342				

MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, MÖ_1: Fiziki İmkânlar, MÖ_2: Okul İçi Faktörler, MÖ_3: Okul Dışı Faktörler, MÖ_4: Mesleki Gelişim ve Saygınlık

Tablo 4.37 incelendiğinde öğretim kademesine göre MÖ_3 [$F_{(3-342)} = .843, p > .05$], MÖ_4 [$F_{(3-342)} = .718, p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların öğretim kademesi MÖ_3, MÖ_4 puan ortalamalarını etkilememektedir.

Öğretim kademesine göre MÖ [$F_{(3-342)} = 4.396, p < .05$], MÖ_1 [$F_{(3-342)} = 6.258, p < .05$], MÖ_2 [$F_{(3-342)} = 7.222, p < .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, MÖ için lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 85.78$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 94.28$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 93.99$) daha düşüktür.

MÖ_1 için lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 19.18$), okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 21.39$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 21.89$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 21.80$) daha düşüktür.

MÖ_2 için lise öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 35.21$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X} = 40.45$) ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 39.25$) daha düşüktür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 36.68$), ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 40.45$) daha düşüktür.

4.5. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Örgüt İklimi Ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucu Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, örgüt iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (n = 343)

	LÖ	LÖ_1	LÖ_2	LÖ_3	LÖ_4	LÖ_5	İÖ_1	İÖ_2	İÖ_3	İÖ_4	İÖ_5	İÖ_6	MÖ	MÖ_1	MÖ_2	MÖ_3	MÖ_4
LÖ		.98**	.98**	.96**	.97**	.97**	.88**	.34**	.13*	.60**	.66**	.11*	.64**	.48**	.72**	.41**	.47**
LÖ_1			.94**	.91**	.92**	.93**	.87**	.35**	.16**	.60**	.66**	.10	.64**	.49**	.72**	.40**	.46**
LÖ_2				.91**	.92**	.93**	.85**	.33**	.14*	.57**	.65**	.11*	.61**	.45**	.69**	.39**	.47**
LÖ_3					.92**	.93**	.84**	.31**	.10	.56**	.61**	.09	.62**	.48**	.69**	.43**	.46**
LÖ_4						.94**	.86**	.32**	.12*	.58**	.64**	.12*	.61**	.45**	.69**	.41**	.43**
LÖ_5							.86**	.32**	.11*	.58**	.65**	.09	.61**	.44**	.70**	.38**	.44**
İÖ_1								.40**	.17**	.66**	.75**	.19**	.68**	.53**	.75**	.43**	.49**
İÖ_2									.60**	.56**	.42**	.58**	.42**	.40**	.36**	.38**	.35**
İÖ_3										.35**	.20**	.64**	.18**	.21**	.14**	.15**	.12*
İÖ_4											.80**	.37**	.61**	.53**	.63**	.40**	.46**
İÖ_5												.11*	.62**	.49**	.71**	.37**	.45**
İÖ_6													.24**	.29**	.10	.32**	.25**
MÖ														.90**	.91**	.83**	.84**
MÖ_1															.75**	.71**	.69**
MÖ_2																.59**	.65**
MÖ_3																	.77**
MÖ_4																	

*: .05 düzeyinde anlamlı, **: .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.38 incelendiğinde katılımcıların LÖ düzeyleri ile LÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .98, p < .05$). LÖ puanı arttıkça LÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile LÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .98, p < .05$). LÖ puanı arttıkça LÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile LÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .96, p < .05$). LÖ puanı arttıkça LÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile LÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .97, p < .05$). LÖ puanı arttıkça LÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile LÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .97, p < .05$). LÖ puanı arttıkça LÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .88, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_2 düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .34, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .13, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_4 düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .60, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_5 düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .66, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile İÖ_6 düzeylerinin arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .11, p < .05$). LÖ puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile MÖ düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .64, p < .05$). LÖ puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile MÖ_1 düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .48, p < .05$). LÖ puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .72, p < .05$). LÖ puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile MÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .41, p < .05$). LÖ puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta seviyede bir anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .47, p < .05$). LÖ puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile LÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .94, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça LÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile LÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .91, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça LÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile LÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .92, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça LÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile LÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .93, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça LÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .87, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .35, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .16, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_4 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .60, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_5 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .66, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .10, p < .05$).

LÖ_1 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .64, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .49, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .72, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .40, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_1 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .46, p < .05$). LÖ_1 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile LÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .91, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça LÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile LÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .92, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça LÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile LÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .93, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça LÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .85, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .33, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .14, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .57, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .65, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .11, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .61, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .45, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .69, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile MÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede, anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .39, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_2 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .47, p < .05$). LÖ_2 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile LÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .92, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça LÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile LÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .93, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça LÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .84, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .31, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_3 düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .10, p < .05$).

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .56, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .61, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .09, p < .05$).

LÖ_3 düzeyleri ile MÖ düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .62, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .48, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .69, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .43, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_3 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .46, p < .05$). LÖ_3 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile LÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .94, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça LÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .86, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .32, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .12, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .58, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_5 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .64, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile İÖ_6 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .12, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .61, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .45, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .69, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile MÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .41, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_4 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .43, p < .05$). LÖ_4 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .86, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça İÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .32, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .11, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_4 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .58, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .65, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .09, p < .05$).

LÖ_5 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .61, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .44, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .70, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .38, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

LÖ_5 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .44, p < .05$). LÖ_5 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile İÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .40, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça İÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile İÖ_3 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .17, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .66, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .75, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile İÖ_6 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .19, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .68, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .53, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .75, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .43, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_1 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .49, p < .05$). İÖ_1 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile İÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .60, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça İÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .56, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile İÖ_5 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .42, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .58, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile MÖ düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .42, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile MÖ_1 düzeylerinin arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .40, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .36, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .38, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_2 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .35, p < .05$). İÖ_2 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile İÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .35, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça İÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .20, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .64, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .18, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .21, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .14, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .15, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_3 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .12, p < .05$). İÖ_3 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile İÖ_5 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .80, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça İÖ_5 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile İÖ_6 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .37, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .61, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .53, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .63, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .40, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_4 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .46, p < .05$). İÖ_4 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile İÖ_6 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .11, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça İÖ_6 puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile MÖ düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .62, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .49, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .71, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .37, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_5 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .45, p < .05$). İÖ_5 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

İÖ_6 düzeyleri ile MÖ düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .24, p < .05$). İÖ_6 puanı arttıkça MÖ puanı da artmaktadır.

İÖ_6 düzeyleri ile MÖ_1 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .29, p < .05$). İÖ_6 puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

İÖ_6 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .10, p < .05$).

İÖ_6 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .32, p < .05$). İÖ_6 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

İÖ_6 düzeyleri ile MÖ_4 düzeylerinin arasında pozitif, düşük seviyede ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .25, p < .05$). İÖ_6 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

MÖ düzeyleri ile MÖ_1 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .90, p < .05$). MÖ puanı arttıkça MÖ_1 puanı da artmaktadır.

MÖ düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .91, p < .05$). MÖ puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

MÖ düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .83, p < .05$). MÖ puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

MÖ düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .84, p < .05$). MÖ puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

MÖ_1 düzeyleri ile MÖ_2 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .75, p < .05$). MÖ_1 puanı arttıkça MÖ_2 puanı da artmaktadır.

MÖ_1 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .71, p < .05$). MÖ_1 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

MÖ_1 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .69, p < .05$). MÖ_1 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

MÖ_2 düzeyleri ile MÖ_3 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .59, p < .05$). MÖ_2 puanı arttıkça MÖ_3 puanı da artmaktadır.

MÖ_2 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .65, p < .05$). MÖ_2 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

MÖ_3 düzeyleri ile MÖ_4 düzeyleri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .77, p < .05$). MÖ_3 puanı arttıkça MÖ_4 puanı da artmaktadır.

4.6. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ve Örgüt İklimi Birlikte, Öğretmen Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantılılık testi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39. Çoklu bağlantılılık testi sonuçları

Değişken	Tolerans	VIF	CI
LÖ	,169	5,915	6,656
İÖ_1	,459	2,180	10,897
İÖ_2	,503	1,988	12,444
İÖ_3	,265	3,772	14,179
İÖ_4	,240	4,166	18,551
İÖ_5	,456	2,194	25,057
İÖ_6	,218	4,592	32,159

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü, MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği,

Tolerans değerinin LÖ değişkeni hariç, .20’den daha büyük, VIF değerinin 10’dan düşük ve CI değerinin İÖ_6 değişkeni hariç 30’dan küçük olduğu görülmektedir. LÖ ile İÖ_1 arasında .88; İÖ_4 ile İÖ_5 arasında ise .80 korelasyon bulunmaktadır. Diğer korelasyon değerleri ise .80’den düşüktür. Bütüncül değerlendirildiğinde çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun, ‘‘Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Örgüt İklimi’’ tarafından yordanmasına ait standart çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 4.40’da gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu’nun yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	40.48	4.13		9.81	.000		
LÖ	.171	.065	.210	2.620	.009	.639	.142
İÖ_1	.546	.216	.230	2.525	.012	.675	.137
İÖ_2	.380	.177	.119	2.153	.032	.422	.117

İÖ_3	-.688	.310	-.117	-2.223	.027	.176	-.121
İÖ_4	.397	.237	.122	1.673	.095	.607	.091
İÖ_5	.712	.312	.174	2.282	.023	.623	.124
İÖ_6	.655	.306	.119	2.142	.033	.242	.116
R = .728. R ² = .530. F _(7, 335) = 54.027. p = .000							

LÖ: Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, İÖ: Örgütsel İklim Ölçeği, İÖ_1: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_2: Emredici Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_3: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, İÖ_4: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_5: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü, İÖ_6: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü, MÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği,

“Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Örgüt İklimi” değişkenleri beraber, “Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon” puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, R = .728, R² = .530, p < .01. İsmi verilen iki değişken beraber, Mesleki Motivasyon’daki toplam varyansın yaklaşık %53’ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin Mesleki Motivasyon üzerindeki görelî önem sırası; İÖ_5, İÖ_3, İÖ_6, İÖ_1, İÖ_4, İÖ_2 ve LÖ’dür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, LÖ, İÖ_1, İÖ_2, İÖ_3, İÖ_5 ve İÖ_6 değişkenlerinin Mesleki Motivasyon üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İÖ_4 değişkeni ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre Mesleki Motivasyon’nun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Mesleki Motivasyon} = 40.48 + .171\text{LÖ} + .546\text{İÖ}_1 + .380\text{İÖ}_2 - .688\text{İÖ}_3 + .397\text{İÖ}_4 + .712\text{İÖ}_5 + .655\text{İÖ}_6$$

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Lider kişiler, liderlik yaptıkları topluluğun ortaya koydukları amaç ve hedefleri gerçekleştirebilmelerini sağlamak için onları yöneten ve yönlendiren kişilerdir. Öğretmen, öğrenci, memur, işçi, öğrenci velileri vb paydaşların bir araya gelerek oluşturduğu okulların yöneticisi olan kişilerde okulu yönetim sürecinde plan ve program dahilinde çalışmalı, öğrenme ortamlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalı, eğitim ve öğretim süreçlerini takip edip gerekli dokunuşları yapmalı, örgüt iklimi ve öğretmen ve öğrenci motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yöneticilerin göstereceği liderlik davranışları ve gelecek planlamaları hem örgüt iklimine hem de örgüt üyesi bireylerin motivasyon düzeylerinde olumlu yukarı yönlü etkiler meydana getirecektir. Bunun aksi olan durumlarda yani okul yöneticileri liderlik davranışlarını eksik ya da hiç gösteremiyorsa örgüt iklimine ve örgüt üyelerinin motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere yol açacaktır. Lider özelliklerine sahip olan yöneticiler örgüt üyesi bireylerin istek ve ihtiyaçlarını yerine getirerek onlara destek vermektedir. Örgüt üyelerinin okuldaki ihtiyaçlarının bilinip giderilmesi, çalışma ortamlarının iyileştirilmesi örgüt iklimine ve motivasyona olumlu katkılar sunacaktır. Örgüt ikliminin ve öğretmen motivasyonunun artması öğrencilerin öğrenme süreçlerine etki edip öğrencilerin iyi kalitede ve nitelikli eğitimler alarak başarıya ulaşmalarına katkı sunacaktır.

Yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları hizmetkar liderlik becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri, örgüt ikliminin ve motivasyon düzeylerinin hizmetkar liderlik bakımından önemliliği ve hizmetkar liderlik davranışlarının bu değişkenlere olan etkisi ele alınmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada hizmetkar liderlik becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu algısının öğretmenlerin yaş, kıdem yılı, cinsiyet, branş, eğitim seviyesi, çalışma süreleri, öğretim kademesi gibi kişisel

özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin de belirlenmesi amaçlanmıştır. Tüm bu amaçlara yönelik yapılan inceleme ve analizler neticesinde elde edilen sonuçlar bir özet haline getirilerek değerlendirilmiştir.

5.1.1. Liderlik Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ulaşılan verilerde öğretmenler, okul yöneticilerinin yüksek seviyede hizmetkar liderlik becerileri uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Bir diğer ifadeyle çalışmaya katılım gösteren öğretmenler okul yöneticilerinin yaptıkları uygulamalarda hizmetkar liderliğin ana esaslarını yaptıkları uygulamalarıyla pratiğe döktüklerini düşünmektedirler. Araştırma konusu ile ilgili farklı zamanlarda ortaya konan araştırma sonuçlarına bakıldığında (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Doğan ve Aslan, 2016; Kahveci ve Aypay, 2013) mevcut araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular sonucunda okul yöneticilerinin alınan kararlardan en çok etkilenen öğretmenleri de karar alma süreçlerine kattıkları, öğretmenlerle etkili ve çift taraflı iletişim kurdukları, okulda bulunanlara karşılık beklemeden hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında okul yöneticilerinin okulun menfaatlerini kendi kişisel menfaatlerinden önde tuttuğu söylenebilir. Bu tip uygulamalar okullar açısından olumlu sonuçlara yol açabilir. Hizmetkar liderlik ilkelerini pratikte hayata geçiren okul yöneticileri okulda bulunan öğretmen ve öğrencinin motivasyonuna olumlu etki eder ve bu durum okulun iklimini de pozitif anlamda etkiler.

Elde edilen bulgulara göre hizmetkar liderlik davranışı ve alt boyutlarına yönelik öğretmenlerin düşünceleri cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu konuda cinsiyet fark etmeksizin öğretmenlerin genellikle aynı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu araştırmanın sonucuna paralel şekilde (Aksoy, E. 2006; Işık, N. 2014; Argon, T. ve Eren, A. 2009; Ayık ve Şayir 2014; Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz 2014; Derbedek, 2008; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Yıldırım, 2006; Sucu, 2016) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkar liderlik davranış uygulamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgulardan farklı olarak ise (Gençdoğan Yılmaz, 2013; Büyükatlı, 2015; Demiral, 2007; Doğan, 2015; Kahveci, 2012; Şenay,

2017) yapmış oldukları araştırmalarda, yöneticilerin hizmetkar liderlik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu sonucun en önemli sebebi ise örneklem grubudur. Sonuç olarak diyebiliriz ki cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin gösterdikleri hizmetkar liderlik becerilerini değerlendirme sürecinde bir etken faktör olarak dikkate alınmadığıdır. Elde edilen bu bulguyu, okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerilerini öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre değiştirmemeleri ve davranış göstermemeleri sonucu olarak değerlendirmek mümkündür.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları yaşa göre değişkenlik göstermektedir. Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin hizmetkar liderlik konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuca ulaşılmasında öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyal çevre ve fiziki şartları etkili olabilir. Ayrıca veriler incelendiğinde 41-45 yaş grubu öğretmenlerin hizmetkar liderlik algılarının daha yüksek çıktığı görölmektedir. Beşiroğlu (2013) ve Derbedek (2008) yapmış oldukları çalışmalarında yapılan bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlara yani yaş arttıka öğretmenlerin hizmetkar liderlik algısının değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hizmetkar liderlik algısı, öğretmenlerin eğitim seviyeleri açısından anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Bir başka deyişle farklı eğitim düzeylerindeki katılımcıların benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Hizmetkar liderliğin üzerine yapılan çalışmalarda bu araştırmanın sonucuna ulaşan benzer çalışmaların olduğu görölmektedir (Derbedek, 2008; Kahveci, 2012; Polat, 2013; Yılmaz, 2013). Bunun yanı sıra bu çalışmadan farklı olarak Aksoy (2006) araştırması sonucunda eğitim seviyesi değiştikçe hizmetkâr liderlik algısının da değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Hizmetkar liderlik ölçeği ve alt boyutlarına yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin mesleki kıdeme bağlı olarak hizmetkar liderlik algılarının benzer olmadığı söylenebilir. Elde edilen verilere bakıldığında hizmet süreleri 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin kıdem

yılına göre algıları en düşük düzeyde çıkarken hizmet süreleri 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin algı düzeyleri ise en yüksek seviyede çıkmıştır. Tüm bu sonuçlara bakarak mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin hizmetkar liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca ulaşılmasında öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça okula olan örgütsel bağlılıklarının artması etkili olabilir. Ayrıca göreve yeni başlayan ve hizmet yılı az olan öğretmenlerin genellikle dezavantajlı bölgelerde görevlendirilmesinden ve farklı yöneticilerle çalışmamasından dolayı yöneticilerin liderlik davranışlarını yeteri kadar fark etmemiş olmalarına bağlanabilir. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde (Derbedek,2008; Tahaoğlu ve Gedikoğlu,2009) araştırmalarında kıdem yılının değişmesinin öğretmenin hizmetkar liderlik algısına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Doğan (2015: 56-57), yaptığı çalışmada sektörde geçirilen çalışma sürelerinin hizmetkâr liderliğe yönelik algılarda farklılık oluşturduğunu, 16 ve daha fazla yıl iş tecrübesi bulunanların söylemlere katılımların yüzdelerinin diğerlerinden fazla çıktığını ifade etmiştir. Türkmen (2016:114) ise ortaya koyduğu çalışmada, hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin hizmetkar liderlik algılamalarının daha fazla olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak (Ayık ve Şiyar, 2014; Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz, 2014; Kahveci, 2012) yaptıkları araştırmaların sonucunda kıdem yılındaki değişkenliğin öğretmenlerin hizmetkar liderlik algısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Örgüt İklimine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan katılımcıların örgüt iklimi konusundaki algıları orta düzeyde olmakla birlikte, “samimi öğretmen, destekleyici müdür ve işbirlikçi öğretmen davranışlarının” boyutlarına yönelik algıları yüksek çıkarken, “emredici müdür, kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen davranışı” boyutlarına yönelik öğretmen algısı düşük çıkmıştır. Çıkan bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin örgüt iklimi konusunda birbirleriyle tutarlı cevaplar verdiği ve örgüt iklimi ile alakalı olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı boyutuna yönelik algıları yüksek düzeydedir. Bu sonuç, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından kendilerine ilgi ve alaka gösterildiği, yaptıkları

işlerde desteklendiği, kişisel gelişimlerine katkıda bulunulduğu düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin samimi öğretmen ve işbirlikçi öğretmen davranışlarına yönelikte yüksek seviyede pozitif algılara sahip bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçların ışığında öğretmenler buldukları okulda işbirliği temelli çalışmaların olduğunu ve öğretmenlerin birbirlerine karşı samimi davrandıklarını düşünmektedir. Bu düşünce aynı zamanda bir örgüt olan okul içinde sosyal ilişkilerin güçlü olduğu, öğretmenlerin birbirlerine karşı samimi, destekleyici ve gelişimlerine yardımcı olduğu yorumunu yapmamıza olanak vermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışına yönelik algıları düşük düzeyde çıkmıştır. Bu bulguya bakarak öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik ilgilerinin açık olduğu söylenebilir. Öğretmenle okul içinde yapılan çalışmalardan haberdardır ayrıca yapılan bu çalışmaların faydalı olduğunu düşünmektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik öğretmen algılarının da düşük çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışlarına uygulamalarında fazla yer vermedikleri düşünülebilir. Bu veriler neticesinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların yöneticileri tarafından emredici, otokratik ve sıkı kontrol altında tutulmadıkları sonucuna varılmaktadır. Tüm bu bulgular örgüt iklimini ve öğretmenleri olumlu anlamda etkileyecek ve okulların başarısında önemli bir faktör olacaktır.

Gök (2009), örgüt ikliminin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında katılımcılar, çalıştıkları kurumlarda genellikle pozitif ve samimi bir iklimin hakim olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılım sağlayanların kurumlarında diğer çalışanları tanıdıkları, kurum içinde samimi ilişkilere ve dostluklara sahip oldukları ifade edilebilir.

Diş ve Ayık (2015), okulda yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının ve örgüt ikliminin arasında bulunan ilişkiyi inceledikleri makalede bu araştırma ile benzer sonuçlar

bulmuşlardır. Ortalama, işbirlikçi öğretmen davranışında en yüksek çıkarken, umursamaz öğretmen davranışında ise en düşük çıkmıştır.

Sarı (2019) okul yöneticilerinin algı yönetim taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırdığı doktora tezinde elde ettiği veriler sonucunda, örgüt iklimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgularda en yüksek düzeyde ortalamaya işbirlikçi öğretmen davranışında ulaşırken en düşük düzeyde ortalamaya ise umursamaz öğretmen davranışında ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekildedir. Örgüt iklimi ile alakalı yapılan benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler çalıştıkları okullarda işbirlikçi öğretmen davranışlarının görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bize okulların açık örgüt iklimine sahip olduklarını işaret etmektedir. Öğretmenler çalışmaları süresince mesleki anlamda birbirleri ile işbirliğine girip birbirlerine karşılıklı destekte bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimi algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bulunan sonuç, erkek ya da kadın öğretmenlerin okuldaki örgütsel iklimine yönelik algı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin cinsiyeti ile örgüt iklimi arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin bulunmadığı şeklinde ifade edilebilir. Literatürde bulunan diğer farklı çalışmalar da bu sonuçlara benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Bilgi, 2020; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Sezgin ve Kılınç, 2011)

Öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algı düzeyleri yaş değişkenine göre ele alındığında, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür, samimi öğretmen ve umursamaz öğretmen davranışlarına ait alt boyutlarında anlamlı bir değişim göstermemekte bir başka ifadeyle farklı yaş gruplarındaki öğretmenler bu boyutlarda benzer düşünmektedirler. Destekleyici müdür ve işbirlikçi öğretmen davranışları alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermekte diğer bir ifadeyle farklı yaş gruplarındaki öğretmenler destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutlarında farklı düşünmektedirler. Bilgi (2020), öğretmen algılarına yönelik yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında yaş değişkeni dikkate alındığında, yapılan bu araştırma sonuçları ile kısmen benzerlik gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen

davranışının alt boyutlarında öğretmen algılarında yaşa göre bir değişme olmadığını tespit etmiştir. Yine bu çalışma sonuçlarına benzer olarak Köse (2015) işe angaje olma ve örgütsel destek arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında destekleyici müdür ve samimi öğretmen davranışı alt boyutlarında öğretmenlerin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimi algı düzeyleri branş değişkenine göre incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarda, “emredici müdür, kısıtlayıcı müdür, samimi öğretmen ve umursamaz öğretmen davranışı” öğretmenlerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle araştırmaya katılan farklı branşlarda ki öğretmenler bu alt boyutlarla ilgili benzer düşünmektedirler. Destekleyici müdür davranışının ve işbirlikçi öğretmen davranışının alt boyutlarında ise öğretmen algılarında anlamlı değişiklik görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, branş ve okul öncesi öğretmenlerine göre destekleyici müdür ve işbirlikçi öğretmen davranışının puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri çalıştıkları müdürlerinin daha destekleyici ve öğretmen arkadaşlarının daha işbirlikçi olduklarını düşünmektedirler. Bu sonuca ulaşılmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda birbirleri ile daha fazla ortak noktalarının olması etkili olabilir. Branş öğretmenliğinde mesleki alanların farklı olması öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği kurmasını olumsuz etkileyebilir. Bu sonuç Altınok (2019), Baykal (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algı seviyeleri mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, “emredici müdür, kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen davranışı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenler bu alt boyutlarda benzer düşünmektedirler. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algı düzeylerinde “destekleyici müdür, samimi öğretmen ve işbirlikçi öğretmen davranışı” alt boyutlarında belirgin farklılık görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutlarına yönelik puanları, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarda en düşük çıkarken 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde ise en yüksek çıkmıştır. Ulaşılan bulgular

ışığında öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, yöneticilerinden gördükleri ilginin arttığı, diğer öğretmenlerle samimi ilişkilere sahip oldukları ve aralarında işbirliğine dayalı ilişki geliştirdikleri söylenebilir. Bilgi (2020), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında örgüt iklimi ve mesleki kıdem değişkenine yönelik tüm boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Elde ettiği bulgular bu araştırma sonucu elde edilen bulgularla ile kısmi benzerlikler göstermektedir. Yine bir başka araştırmada Köse (2015), yaptığı doktora tez çalışmasında mesleki kıdem bakımından örgüt ikliminin destekleyici alt boyutunda anlamlı bir fark olduğuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar yapılan bu çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyonuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon değerlerinin yüksek değerde çıktığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ile daha önce yapılan farklı çalışmaların bulgularının benzer olduğu görülmektedir. Ertürk'ün (2016) öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde yaptığı araştırma sonucu elde ettiği bulgular ile bu araştırma sonucu elde edilen bulguların birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Yine konumuzla alakalı yapılmış olan diğer bir araştırmada Çevik ve Köse (2017) elde ettiği bulgular ile bu çalışma sonucu elde edilen bulgular birbirine benzerdir. Ortaya çıkan sonuçlara bakılarak öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli görmeleri, mesleğine karşı sevgilerinin olduğu, öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve iş yükünden memnun olmaları şeklinde açıklamak mümkündür. Öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarının yüksek düzeyde çıkmasının sebeplerinden birisi olarak, okul yöneticilerinin gösterdikleri hizmetkar liderlik becerileri gösterilebilir. Nitekim hizmetkar liderliğin öncelikle çalışanlara gönüllü hizmet etme, çalışanları karar alma sürecine katma ve mesleki gelişimlerini desteklemek gibi davranışlarda bulunması öğretmenlerin motivasyonunu arttırmış olabilir.

Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin motivasyon algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti puanları etkilememektedir. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak (Aksel, 2016; Alpanık, 2011; Ergen, 2009; Güven, 2007; Kurt, 2013; Özdoğru, 2012; Özdöl, 2008; Yıldırım, 2006) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin

öğretmenlerin motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aslında motivasyon üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkeninin bir çok araştırmada anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılırken bazı araştırmalarda erkeklerin motivasyon algıları daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu sonucu kadınların mesleki ve ev hayatını aynı anda idare etmeye çalışmaları ve bunun sonucu yaşadıkları çatışmalar olarak ifade etmek mümkündür. Bazı araştırma sonuçlarında ise kadınların motivasyon düzeyi erkeklerin motivasyon düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonucu ise kadının sosyal hayatta erkeğe nazaran daha az sorumluluk alması ve buna paralel iş hayatında erkeğe nazaran daha rahat olması ve düşük beklentiyle çalışması olarak gösterilebilir (Keser, 2006).

Öğretmenlerin motivasyon algılarının yaş değişkenine göre incelendiğinde mesleki gelişim ve saygınlık ile fiziki imkanlar alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve alt boyutlarından okul içi faktörler ve okul dışı faktörler üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek düzeyde çıkarken, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin algı düzeyleri en düşük düzeyde çıkmıştır. Aksoy 2006, Ertürk 2014, Kurt 2013, Tanrıverdi (2007) ile Yılmaz (2009), yapmış oldukları araştırmalarda motivasyon algı düzeylerinin yaş faktörüne göre anlamlı değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre yaş arttıkça motivasyon düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon algılarının eğitim seviyelerine göre incelendiğinde öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve alt boyutlarından okul içi faktörler, okul dışı faktörler ile mesleki gelişim saygınlık puanlarının anlamlı farklılık göstermediği ve bu konuda farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin benzer düşündükleri söylenebilir. Fiziki imkanlar alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüş ve bu boyutta ön lisans ile lisans mezunlarının puanları lisans üstü mezunların puanlarından yüksek çıkmıştır. Kurt (2013) yılında yaptığı araştırması sonucunda eğitim seviyesinin öğretmenlerin motivasyon algıları üzerinde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014) ise yapmış olduğu araştırma sonucunda elde ettiği bulgular ışığında eğitim seviyesi faktörünün öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızda öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri kıdem yılı değişkenine göre ele alındığında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kıdemi artan öğretmenin motivasyon algı düzeyleri de artmaktadır. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara paralel olarak Aksel (2016), Ertürk (2016) ve Yılmaz (2009) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda kıdem yılındaki farklılaşmanın öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinde farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin motivasyonlarının da fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak (Ergen, 2009; Kurt, 2013; Küçük, 2008; Özdöl, 2008) yapmış oldukları araştırma sonuçlarında ise kıdem yılındaki farklılaşmanın öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, örgüt iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki durumu incelendiğinde; hizmetkar liderlik düzeyleri ile örgüt ikliminin alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülürken, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler yöneticilerinin destekleyici davranışlar gösterdiğini düşünmekte ve bu davranışlara yönelik algıları oldukça olumludur. Ayrıca hizmetkar liderlik düzeyleri ile örgüt ikliminin alt boyutlarından kısıtlayıcı müdür ile umursamaz öğretmen davranışları arasında da düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin kısıtlayıcı müdür davranışları ile umursamaz öğretmen davranışlarını oldukça az gösterdiklerini düşünmektedir.

Hizmetkar liderlik davranışlarının alt boyutlarından kişiler arası destek ile örgüt iklimi alt boyutlarından umursamaz öğretmen davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Yine liderlik davranışlarından fedakarlık ile örgüt iklimi alt boyutlarından olan emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı aralarında anlamlı ilişki görülmemiştir. Hizmetkar liderlik alt boyutlarından eşit olma boyutu ile örgüt iklimi alt boyutlarından olan umursamaz öğretmen davranışı arasında pozitif ama düşük

seviyede bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin eşit davranma boyutu arttıkça umursamaz öğretmen davranışı da artmaktadır.

Hizmetkar liderlik düzeyleriyle öğretmen motivasyon düzeyleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Hizmetkar liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu alt boyutlarından fiziki imkanlar, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında orta seviyede pozitif bir ilişki çıkarken, okul içi faktörler ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler, okul yöneticilerinin okul içinde yaptıkları uygulamalardan ve gösterdikleri davranışlara yönelik olumlu algılara sahiptir.

Örgüt iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki varken, kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen davranışı ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi aralarında ise düşük seviyede pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine örgüt ikliminin alt boyutlarından olan kısıtlayıcı müdür davranışıyla, motivasyon alt boyutlarının tamamının aralarında düşük seviyede olumlu ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin kısıtlayıcı müdür davranışı arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyleri azalmaktadır. Öğretmen motivasyon alt boyutlarından okul içi faktörler ile örgüt iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür ve işbirlikçi öğretmen davranışları arasında anlamlı pozitif yüksek seviyede ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguya göre yöneticilerin öğretmenlere desteklerde bulunması ve öğretmenler arası işbirliğinin artması okul içi faktörleri olumlu anlamda etkilemektedir. Ayrıca okul içi faktörler ile umursamaz öğretmen davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu ulaşılan veri ve bulgulara göre hizmetkar liderlik ve örgüt iklimi birlikte öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde açıklamıştır. İki değişken birlikte motivasyondaki varyansın % 53 ünü açıklamaktadır. Bu bulgu öğretmen motivasyonu için hizmetkar liderlik ve örgüt ikliminin önemli değişkenler olduğunu göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirme yapılmış ve ulaşılan sonuçlara göre bu bölümde önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre öğretmenler birlikte çalıştıkları yöneticilerinin eğitim kurumlarında hizmetkar liderlik becerilerini davranışlarında gösterdiğini düşünmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin daha etkili ve verimli olması için liderlik özelliklerini geliştirebilmelerine yönelik eğitimler verilmeli, özelliklede hizmetkar liderlik eğitimleri almaları sağlanmalı ve hizmetkar liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri ödüllendirilmelidir.
2. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu arttıran ve örgüt iklimini etkileyen değişkenlerin farkına varmaları, bunlara yönelik plan, program ve strateji geliştirebilmeleri için mesleki anlamda eğitimler alması önemlidir.
3. Hizmetkâr liderlik davranışları üniversitelerin ilgili bölümlerinde ders olarak verilebilir.
4. Okul yöneticilerinin okul ortamının lideri olduğu düşünülürse öğretmenlerde sınıf ortamının lideri olarak düşünülebilir. Hizmetkar liderlik becerilerine sahip olan yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu gibi bu becerilere sahip olan öğretmenlerinde öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu etkisinin olacağı düşünülebilir. Yöneticiler ve öğretmenler hizmetkar liderlik davranışlarını benimseyip pratikte uyguladıkları takdirde öğrencilerin ve buna paralel eğitim kurumlarının başarısı artacaktır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yapılan araştırma Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Araştırma farklı örneklem grubunda veya Türkiye’ni farklı şehirlerinde de yapılabilir.
2. Farklı liderlik modelleri üzerinden okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu üzerine etkisi araştırılabilir.

3. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerle yapılacak yeni çalışmalar ölçeklerin geliştirilmesine ve farklılıkların daha belirgin hale gelmesine katkı sağlayacaktır.
4. Türkiye’de hizmetkar liderlik konusu üzerine yapılan çalışmaların az olması dikkat çekicidir. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalar literatürün zenginleşmesine yol açacak ve diğer çalışmalara katkı sunacaktır.
5. Öğretmen motivasyonu üzerine farklı değişkenlerle çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdöl, B. (2015). *Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Akgemci, T., 2008. Stratejik Yönetim, Gazi Kitabevi, İkinci Basım, Ankara.
- Akiş, Y.T., 2004. Hizmetkar lider, *Amrop Hever Turkey*, 10, ss. 1-4.
- Akiş, Y. T., 2005. Sosyal kurumsal liderlik, *Ceo's Leadership Insights*, Amrop Hever Turkey. (21), ss. 12-15.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik Teorileri. Serinkan, C. (Ed.). *Liderlik ve Motivasyon* (ss: 33-61). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksoy, E. (2006). 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)', Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Akyüz, B., 2012. "Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Performans Üzerine Etkisi: Eğitim Sektörü Üzerine Bir Araştırma", Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Gebze.
- Alpanık, F. (2011). Resmi İlköğretim Okullarında Okul İçi Şiddet Algısı İle Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altınok, S. (2019), *Örgütsel Değerlerin Örgüt İklimine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Argon, T. & Eren, A. (2004). 'İnsan Kaynakları Yönetimi'. Ankara.
- Arslan, G. (2007). 'Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması'. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, M. (2015). Ruhsal liderlik. *eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları Cilt- 1*, Konan N. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss.201-226
- Arslan, N. T. (2004). *Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak: Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme*, Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF Dergisi, 9 (1), 203-228
- Avunç, F. (2019), *Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına göre Okul Yöneticilerinin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ay, Ü. ve Karadal, H. (2003). Yönetici yaşam biçimleri ile yöneticinin etkinliği ve iş tatmini arasındaki ilişki: tekstil, çimento, sigorta ve gıda sektöründe bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 39-55.

- Aydın, M. (1998), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aydın, M., 2005. *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, M. (2008), *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A., ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Ayık, A ve Şayir, G. (2014) Okul müdürlerinin öğretimsel iş ile örgüt iklim ilişki ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler İçin Başarı Stratejileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004), Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'na Dayalı bir Alan Çalışması, *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr Liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2, 1-13.
- Balay, R., Kaya, A. ve Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri İle Farklılıkları Yönetme Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi- Uluslararası E-Dergi*, 4(1).
- Baykal, İ. (2007), *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Beşiroğlu, A. (2013). Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Bilgi, R. (2020), *Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüktatlı, M. (2015).Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi (412363).Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Bozkuş, K., ve Gündüz, Y. (2015). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik* Beyaz Yayınları.
- Brown, K. M., & Anfara Jr, V. A. (2003), Paving the Way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level, *Nassp Bulletin*, 87(635), 16-34.

- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*, Anı Yayınları, Ankara, 203s.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı* Nobel Yayınları, Ankara.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (33),88-98
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ceylan, A., 2014. *Yönetimde İnsan ve Davranış*, Üçüncü Basım, Marka ve Ötesi Yayınları, İstanbul.
- Coşkunlar, E. (2011). *Belediyelerde Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Rollerine İlişkin Personel Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cummings, L. L. & Elsalmi, A. M. 1968. Empirical research on the bases and correlates of managerial motivation. *Psychological Bulletin*, 70, 127-144.
- Chalofsky, N. (2011) "The meaning of the meaning of work: A literature review analysis", The George Washington University.
- Cherry, K. 2015. Hierarchy of Needs: The Five Levels of Maslow's Hierarchy of Needs. Accessed 3.9.2017. <http://www.awaken.com/2015/12/hierarchy-of-needsthe-five-levels-of-maslows-hierarchy-of-needs/>
- Çalışkan, E.N. ve Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, M. (2013). *Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çelik, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çelik, V. (2003), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 6 (2) , 996-1014 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/28774/303889>

- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin kuşak bağlamında değişen motivasyon araçları: X ve Y kuşağı öğretmenleri aynı araçlarla mı motive olur?*. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dal, L. (2014). 'Hizmetkâr Liderlik ile Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesinde Araştırma'. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demiral, Ö (2007). Kurumların Başarısında ve Önünde Zekanın Rolü. Yönetim ve Ekonomi Dergisi , 14 (1) , 209-230 .
- Dereli, T. (1976) Organizasyonlarda Davranış, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını, 371, İstanbul.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Derya, S., 2010, "Liderlik Tarzları ve Liderlerin Astlarını Etkileme Taktikleri Arasındaki İlişki: Antalya İli 5 Yıldızlı Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Dewani, V. Motivation. slideshare. Accessed 3.9.2017. <https://www.slideshare.net/vijaydewani7/motivation-15959567>
- Dierendonck, D. (2011). 'ServantLeadership: A ReviewandSynthesis'. Journal of Management, 37(4), 1228–1261.
- Dipaola, M., & Guy, S. (2009), The Impact of Organizational Justice on Climate and Trust in High Schools, *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405.
- Dikmen, B., 2012. "Liderlik Kuramları ve Dönüştürücü Liderlik Kuramının Çalışanların Örgütsel Bağlık Algıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Diş, O. (2015), *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2015), Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Dinçer, Ö. (1991). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Timaş Yayınevi.

- Dinçer, M.K. ve BİTİRİM, S., (2007). “Kurum Kültürü Çalışmalarında Hizmetkar Liderlik Anlayışı İle Değer Yaratmak”, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (28), ss. 61-72.
- Dinçer, M. K. ve Öksüz, B. (2011). Hizmetkâr Liderlik İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Geliştirmek. *Erciyes İletişim Dergisi “Akademia”*, 2(2), 2-18.
- Duyan, E. C. (2012). ‘Hizmetkâr Liderlik: Çalışan İyilik Hali ve Çalışma Yaşamının Kalitesi ile İlişkileri Üzerine Bir Araştırma’ Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Ü. (2015). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Doğan, Ü.,& Aslan, H. (2016). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Müdürlerin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 51-68.
- Duyan, C. ve Dierendonck, D.V., (2014). “Hizmetkar Liderliği Anlamak: Teoriden Ampirik Araştırmaya Doğru”, Sosyoloji Konferansları Dergisi, 49(1), ss. 1-32.
- Elliot, A. J. & Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 2
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem İ., Tevrüz S., Bozkurt T., (2012). *Davranışlarımızdan seçmeler örgütsel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Eren, E. (2007), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, F. D. (2013). ‘Hizmetkâr Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: İstanbul ve Afyonkarahisar’ daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma’.Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. (2012). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 135). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertekin, Y. (1978), *Örgüt İklimi*, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi, Ankara.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fındıkçı, İ.,(2009). *Bir gönül yolculuğu: hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2013). *Bir gönül yolculuğu: hizmetkâr liderlik (cep boy)*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Fındıkçı, İ., 2013. *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkar Liderlik*, Alfa Yayınları, İstanbul.

- Gençdoğan Yılmaz, R. (2013) Kamuda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri İle Farklılıkları Yönetme Becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, N. (1997), Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi, *Milli Eğitim*, 134, 50–54
- Gültekin, C. (2012), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gün, İ. (2016), *Hastanelerde Örgüt İklimi ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008), *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, (Gaziantep İli Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: Görgül bir araştırma*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güngör, A. (2019). *Okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güven, Y. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi . Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (2)
- Girgin-Çatalkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ghavifekr, S., & Pillai, N. S. (2016), The Relationship Between School's Organizational Climate and Teacher's job satisfaction: Malaysian Experience, *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87-106.
- Gherman, C. (2012). Maslow pyramid-Possible interpretation. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 581-592.
- Goble, F. 1970. The third force: The psychology of Abraham Maslow. Richmond, CA. Maurice Bassett Publishing, 62.
- Gök, S. (2009), Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine bir Araştırma, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2)
- Gövez, E., 2014. "Örgütsel Sinizm ve Dönüştürücü Etkileşimci Liderlik Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Greenberg, J. ve Baron, A.R. (1997). *Behavior in organizations*. New Jersey: Prentice.
- Greenleaf, R.K.,1970. "TheServantAsLeader", <https://www.Leadership arlington.Org> (10.02.2020).
- Hagerty, M. R. 1999. Testing Maslow's Hierarchy of Needs: National Quality-of-Life Across Time. *Social Indicators Research* 46(xx), 250.

- Haggblom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., Borecky, C. M., McGahhey, R. et al. 2002. The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6, 2, 139– 152. Doi:10.1037/1089-2680.6.2.139
- Hampton, D. R., Summer C. E., Webber R. A. (1983). *Organizational Behavior and the Practice of Management*, Glenview, İll.: Scott, Foresman, 1973'den Aronoff ve Baskin.
- Herzberg, F. 1987. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 65, 5.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. 1959. *The motivation to work*. New York. John Wiley
- Işık, N. (2014). 'Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkâr Liderliğin İş Görenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri', Yüksek Lisans Tezi, Bahçe Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, T. (2015). Öz belirleme. B. Ergüner Tekinalp ve Ş. Işık Terzi (Ed.) içinde, *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (s. 75). Ankara: Pegem Akademi.
- John, G. ve Saks A. M. (2001). *Organizational behaviour*. Toronto: Pearson Education Canada Inc.
- Jones, G. R. & George, J. M. 2008. *Contemporary Management*. McGraw-Hill Education.
- Joseph, E. E. and Winston B. E., 2005, *Leadership and Organizational Development Journal*; 26, ABI/INFORM Complete.
- Kahveci, A. "İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Rize Örneği" . *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20 (2012): 27-42
- Kahveci, H. ve Aypay, A. (2012). Hizmetkâr Örgütlerde Örgütsel Liderlik Değerlendirme Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 19-42.
- Karabağ Köse, E. Karataş E. Küçükçene M. ve Taş, A. (2021) *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498
- Karasar, N. 2006, *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karataş, S. (2017). Eğitimde Motivasyon. İ. Günbayı (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 143-168). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F. Ç., ve Kaygın, E. (2013). Girişimcilik sürecinde dönüştürücü liderlik anlayışı: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 1-20
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçecioglu, T. (1998): *Liderlik ve Liderler*, İstanbul: Kal-Der Yayınları.

- Keser, A. (2006). 'Çalışma Yaşamında Motivasyon' (1.Baskı), İstanbul: Alfa Aktüel Basım Yayın
- Kılınç, T. (1997). Liderlikte durumsallığın ötesi (1) tepkici yaklaşımlar (dikey ikili bağlantı. davranışsal sapma kredisi ve atıf kuramlarının analizi. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 24(2), 151-185.
- Kılıç, G., 2006. "Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kırel, Ç. (2001), Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koçel, T., 2015. İşletme Yöneticiliği, 16. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Konan, N., Demir, H., Karakuş, M. (2013), Yönetici Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması.
- Korth, M. 2007. Maslow - Move Aside! A Heuristical Motivation Model for Leaders in Career and Technical Education. Journal of industrial teacher education, 5-36.
- Kotter, J.P. (1999). Liderler Gerçekte Ne Yapar? (Meral Tüzel, Çev.) Liderlik (45-66). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Koroğlu, Ö. (2019). Yönetici, Motivasyon ve İkna. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*(41), 391-403.
- Köse, A. (2015), *İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*, (Doktora Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kurt, B. (2013). 'İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi'. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Küçük, E. (2008). 'İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüközkan, Y., 2015." Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve", Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2), ss. 86-115.
- Lavian, R. H. (2012), The Impact of Organizational Climate on Burnout Among Homeroom Teachers and Special Education Teachers (full classes/individual pupils) in Mainstream Schools, *Teachers and Teaching*, 18(2), 233-247.
- Lee, M. T., ve Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.

- Logeswaran, A., ve Ongsiewhar, C. (2019). A case study of Alderfers' theory of motivation on college students volunteering in events. *Qualitative and Quantitative Research Review*, Vol1, Issue1.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Merriam-Webster Dictionary. 1873. Motivation. Accessed 3.9.2017. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation>
- McEwen, M. & Wills, E. M. 2014. *Theoretical Basis for Nursing*. Philadelphia. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins
- McLeod, S. 2007. Maslow's Hierarchy of Needs. Accessed 3.9.2017. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Memduhoğlu, B. H., Şeker, G. (2011), Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1- 26.
- Moran, B. B. 2013. *Library and Information Center Management*. Santa Barbara, CA. Libraries Unlimited.
- Narmanlı, E. (2019). *ARCS motivasyon modelinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nevid, J. S. 2013. *Psychology: Concepts and Applications*. Belmont, CA. Wadsworth Cengage Learning.
- Northouse, P. G. (2014). *Leadership: Theory And Practice*. (Çev) Şimşek, C. İstanbul: Sürat Yayınları.
- Northouse, P. G. (2016), Trait Approach, *Leadership: Theory and Practice*, 44-45.
- Öner, Z. H., 2008. "Hizmetkar Yöneticilik İle İşe Kapılma Değişkenleri Arasındaki İlişkide, Örgütsel Adaletin Ara Değişken Olarak Etkisi; Tutarlılık Anlayışı ve İşin Karmaşıklık Düzeyinin Şartlı Değişken Olarak Rollerini", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Önen, L., ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.12-91.
- Özdemir, F. (2006), *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.
- Özdöl, M. F. (2008). Konya ilinde görev yapan ortaöğretim fizik öğretmenlerinin motivasyon ve iş tatminlerinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgen, E., 2003. "İletişim ve Liderlik", *İletişim Dergisi*. (18), ss. 99-119.

- Özkalp E. , ve Kirel,Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: ETAM AŞ.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç., 2011, *Örgütsel Davranış*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1468.
- Page, D. ve Wong, T.P. (2000) A Conceptual Framework for Measuring Servant Leadership, Adjibolossoo, (eds.) *The Human Factor In Shaping the Course of History and Development*, Lanham, University 82, Press of America.
- Pardee, R. L. 1990. Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. Accessed 3.9.2017. <https://eric.ed.gov/?id=ED316767>
- Patterson, K. (2003). Servant Leadership: A Theoretical Model. *Servant Leadership Research Roundtable, The School Of Leadership Studies, Regent University*, August.
- Peker, Ö. (1993), Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesine bir Yöntem, *Amme İdaresi Dergisi*, 20(4), 21-23.
- Polat, F. (2013). ‘Eğitim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Hizmetkâr Liderlik Düzeyi (Elâzığ ili örneği)’, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, S. (2010). Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. 2013. *Organizational Behaviour*. Boston. Pearson Education, Inc.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A Review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M.V, (2016). *Örgütsel Davranış*. Altıncı Baskı. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, s.2-24.
- Sarı, T. (2019), *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt iklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler*, (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Serinkan, C., 2008. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular*. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 149-177). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Selamat, N., vd., (2013), The Impact of Organizational Climate on Teachers’ Job Performance, *Educational Research eJournal*, 2(1).

- Serrat, O., 2009. Exercising servant leadership: Knowledge solutions. Asian Development Bank 63, ss. 1–6
- Sezgin, F., Kılınc, Ç. A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sezgin, F., ve Sönmez, E. (2018), Örgüt Kültürü ve İklimi Çalışmalarının Sistematik İncelemesi: Bir İçerik Analizi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Silberstein, Shula Asher. 2017. The hierarchy of Needs for Employees. Accessed 3.9.2017. <http://smallbusiness.chron.com/hierarchy-needs-employees20121.html>.
- Skemp-Arlt, K.M., Toupence, R. 2007. The administrator's role in employee motivation. *Coach & Athletic Director*, 28–34.
- Spears, L.C., 2004. Leader to Leader; Practicing Servant Leadership, 34; ABI/INFORM Complete, ss. 7-11.
- Steere, B. F. 1988. Becoming an effective classroom manager: A resource for teachers. Albany, NY. SUNY Press.
- Stephens, D. C. 2000. The Maslow Business Reader. John Wiley & Sons, Inc.
- Stone, A. G., Russell, R. F. & Patterson, K. (2004). Transformational Versus Servant Leadership: A Difference In Leader Focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and Organizational Climate*, Prentice Hall, New Jersey.
- Sucu, G. (2019). Okul müdürlerinin kurumlarında oluşturdukları iletişim iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Süral Özer P. ve Topaloğlu T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 83-103). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Şenay, T. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, C. (2010), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, M. ve Çelik A., 2012. Yönetim ve Organizasyon, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi, Ankara.

- Tahaoglu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Bilimler Enstitüsü , Gaziantep.
- Tahaoglu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 58 (58) , 274-298
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu ile İlişisine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2003),84-106
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (Güdülenme). A. Bakioğlu (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 299-310). Ankara: Nobel.
- Türkmen, F. (2016). Ortaokul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (Sinop İli Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülker, G., (1997), 21. Y.Y.' da liderlik sempozyumu (5-6 Haziran) bildiriler kitabı, Deniz Harp Okulu Komutanlığı, C:2, İstanbul.
- Vinod, S., Sudhakar, B., 2011, "Servant Leadership: A Unique Art of Leadership!", *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.
- Von Rueden, C., & Van Vugt, M. (2015), Leadership in Small-Scale Societies: Some Implications for Theory, Research, and Practice, *The Leadership Quarterly*, 26(6), 978-990.
- Winston, B. (2003). *Extending Patterson's Servant Leadership Model: Explaining How Leaders And Followers Interact In A Circular Model*. Servant Leadership Research Roundtable, Regent University, Erişim: 3 Aralık 2015. [Http://Www.Regent.Edu/Acad/Sls/Publications/Conference_Proceedings/Servant_Leadership_Roundtable/2003pdf/Winston_Extending_Pat_Terson.Pdf](http://www.Regent.Edu/Acad/Sls/Publications/Conference_Proceedings/Servant_Leadership_Roundtable/2003pdf/Winston_Extending_Pat_Terson.Pdf)
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: a focus on organizational effectiveness and culture change and maintenance. *Academy of Management Review* 13:534- 545.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309. Doi:10.3200/joer.97.6.299-310
- Wynn, Susan R. (2012), "Trait Theory", *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Thousand Oaks.

- Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminin Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız M. (2016). Liderlik yaklaşımları ve türk kamu yönetiminde liderlik araştırmaları. Türk İdare Dergisi. 221-246 [Http://Www.Tid.Gov.Tr/Makaleler/Myildi.Doc](http://www.tid.gov.tr/Makaleler/Myildi.Doc)
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013), *Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, R. G., 2013. “Kamuda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Yeterlikleri ile Farkları Yönetme Becerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yurttadur, M. ve Çakmak, Z., 2015. “Kamu Kurum Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ile Motivasyonlarının Çalışanların İş Doyumu Ve Kurum Bağlılıklarına Etkileri”, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 50(2), ss. 46-71.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-46317862
Konu : Ali KAYGISIZ'ın
Araştırma izni

23/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14.03.2022 tarih ve 406411 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali KAYGISIZ'ın "Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Becerileri İle Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali KAYGISIZ'ın söz konusu araştırmasını; il geneli tüm öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın, pandemi tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitim öğretimdeki değişiklikler göz önüne alınarak ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/03/2022

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Yenice Mahallesi 182. Sokak No2 / P.K.40100 Merkez/KIRŞEHİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (386) 213 51 50 Bilgi için: Sevim AKGÖL Şef
E-Posta: kirsehir@meb.gov.tr Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: kirsehir.meb.gov.tr Faks:3862131003
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 19f8-c633-3b0b-b667-6d76 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Örgütsel İklim Ölçeği İzin Belgesi

Hocam merhaba,
Ben Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim
Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.Hazırlamakta
olduğum "**Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik
Becerileri İle Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tez
çalışmamda sizin tarafınızdan uyarlanan örgütsel
iklim ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Anlayışınız için teşekkür eder,iyi günler dilerim.

Ali KAYGISIZ
Sınıf Öğretmeni

Merhaba

Örgütsel İklim Ölçeğini çalışmanızda
kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu
izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi
kapsamamaktadır.

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kırgızistan-Türkiye Manas
Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kyrgyz-Turkish Manas University

Faculty of Humanities

Department of Pedagogy

Dumlupınar University

Faculty of Education

Department of Educational
Sciences

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/> <http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

EK 3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği İzin Belgesi

Hocam merhaba,
Ben Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim
Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.Hazırlamakta
olduğum "**Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik
Becerileri ile Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tez
çalışmamda sizin tarafınızdan uyarlanan hizmetkar
liderlik ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Anlayışınız için teşekkür eder,iyi günler dilerim.

Ali KAYGISIZ
Sınıf Öğretmeni

Sayın Ali KAYGISIZ,

Eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamasını
yaptığımız Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğini
yüksek lisans tezinizde veri toplama aracı olarak
kullanabilirsiniz.

Şimdiden kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Hoşçakalın.

Prof. Dr. Necdet KONAN

EK 4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi

Sayın Hocam iyi çalışmalar.
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim
Yönetimi Teftişi Planlaması Bölümünde
Tezli
Yüksek Lisans yapıyorum. Sizin geliştirmiş
olduğunuz " Öğretmen Mesleki
Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve
Güvenilirlik Çalışması:Çevrimiçi ve Kağıt
Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması"
adlı çalışmanızı
Yüksek Lisans Tezim için yapacağım "**Okul
Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik
Becerileri İle Örgüt İklimi ve Öğretmen
Motivasyonu Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi**"
isimli çalışmamda kullanmak istiyorum.
Motivasyon ölçeğini ve çalışmayı benimle
paylaşabilir misiniz? Katkılarınız için
şimdiden teşekkür eder,iyi günler dilerim.

Merhabalar,
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeğe
ilişkin bilgilere "Karabağ Köse, E., Karataş, E.,
Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki
motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması:
çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının
karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi, 51, [479-
498](#).doi:[10.9779](#).pauefd.707619" makaleden
ulaşabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Doç.Dr.Esra KARABAĞ KÖSE
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK 5. Ölçekler

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Uygulama Becerileri ile Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” üzerine yürütmekte olduğum yüksek lisans tezine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma dışında kullanılmayacak ve herhangi bir kişi, zümre ya da kurumla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Ankete vereceğiniz cevapların objektif olması ve var olan durumu yansıtması araştırmanın geçerliliği için önemlidir. Anketin değerlendirmeye alınabilmesi için maddelerin hepsinin eksiksiz doldurulması büyük önem taşımaktadır. Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ali KAYGISIZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

* Gerekli

Kişisel Bilgiler Formu
zorunlu

1. Cinsiyet: *

Erkek

Kadın

2. Yaşınız: *

21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üstü

3. Branşınız: *

Okul Öncesi Öğretmeni Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

4. Mesleki Kıdem Yılıınız: *

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

5. Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz: *

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

6. Öğrenim Durumunuz: *

Önlisans

Lisans

Lisansüstü

7. Öğretim Kademesi

Okul Öncesi

İlkokul

Ortaokul

Lise

Örgütsel İklim Ölçeği

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

	Ölçek
	1. Nadiren olur 2. Bazen olur 3. Genellikle olur 4. Çok sık olur

Bu okulda

		1	2	3	4	
1 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Okul müdürünün anlamak kolaydır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okul müdürü, otokratiktir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Okul yönetiminde istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarının kolay kabul görürler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36 Yapılan toplantılar yararsızdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37 Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

Okul Müdürü Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

SIKLIK DERECESI

		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Okul Müdürlüm,						
1	Okulda bulunanların morali düşükse bunu sormadan fark eder	()	()	()	()	()
2	Okulda bulunanların başarılı olması için değişik yollar dener	()	()	()	()	()
3	Okulda bulunanların liderlik potansiyelini destekler	()	()	()	()	()
4	Okuldaki tüm çalışanlara onore edici ve saygılı davranır	()	()	()	()	()
5	Karardan en çok etkilenen, okulda bulunanların karar verme sürecine katılmasını sağlar	()	()	()	()	()
6	Okulda bulunanları dikkatlice dinler	()	()	()	()	()
7	Okula ilişkin kararların topluma etkisini göz önünde bulundurur	()	()	()	()	()
8	Okulda bulunanlar arasında takım ruhunu destekler	()	()	()	()	()
9	Okulda adanmışlığı teşvik eder	()	()	()	()	()
10	Okulumuzun, bulunduğu toplumu geliştirmek gibi bir görevinin olduğuna inanır	()	()	()	()	()
11	Okuldaki çeşitliliğe ve bireysel farklılıklara önem verir	()	()	()	()	()
12	Okulda bulunanların ihtiyaçlarını karşılamak için şahsi menfaatlerini feda eder	()	()	()	()	()
13	Karşılık beklemeden okulda bulunanlara gönüllü olarak hizmet eder	()	()	()	()	()
14	Kendi çıkarından önce okulda bulunanların çıkarını gözetir	()	()	()	()	()
15	Kendi fikirlerinin tartışılmasını teşvik eder	()	()	()	()	()
16	Yapıcı eleştiriyi teşvik eder	()	()	()	()	()
17	Okuldaki konularını dikkate almadan, okulda bulunanların öğrenme çabalarıyla ilgilenir	()	()	()	()	()
18	Okulda bulunanlara güven telkin eder	()	()	()	()	()
19	Amaçlarını gerçekleştirmek için manipülasyon veya sahtekarlık yapmayı reddeder	()	()	()	()	()
20	Hatalarını içtenlikli bir şekilde kabul eder	()	()	()	()	()

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu

1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

	Çok Olumsuz			Çok Olumlu		
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5	
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5	
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5	
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5	
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5	
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5	
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5	
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5	
9. Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5	
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5	
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5	
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5	
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5	
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5	
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5	
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5	
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5	
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5	
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5	
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5	
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5	
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5	
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5	
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5	
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Ali KAYGISIZ
Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi

Mesleki Deneyim

Doruklu İlkokulu	2011	Beşiri/Batman
Kütüklü İlkokulu	2011 – 2014	Gerger/Adıyaman
Karadut İlk-Ortaokulu	2014 – 2017	Kahta/Adıyaman
Şehit Musa Geredeoğlu İlkokulu	2017- ...	Merkez/ Kırşehir