



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN YIKICI LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ozan ARICI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN YIKICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan ARICI

Danışman: Prof. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28 / 06 / 2021

Ozan ARICI

İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ozan ARICI'nın bu çalışması 28/06/2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Unvan) Adı Soyadı
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye : (Unvan) Adı Soyadı
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye (Danışman) : (Unvan) Adı Soyadı
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun..... tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

.....
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimine başladığım ilk günden beri mütevazılığı ve güler yüzlülüğüyle örnek aldığım, tez çalışmamda ve gelişmemde büyük emeği olan, desteğini her zaman yanımda hissettiğim saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Ali SABANCI' ya sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım yetişmemde büyük emekleri olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı hocalarım Prof. Dr. Engin KARADAĞ, Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN ve Doç. Dr. Ramazan GÖK hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Bilgi birikimleriyle her zaman yanımda olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı hocalarım Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI, Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU ve Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ hocalarıma da ayrı ayrı teşekkür ederim. Tez savunmasında değerli vakitlerini ayırdıkları ve sundukları katkılar için Prof. Dr. Kamile DEMİR ve Dr. Türkan AKSU hocalarıma çok teşekkür ederim. Tezimin gerçekleşmesinde görüşleri ile katkıda bulunan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve anket sorularının uygulanmasında kolaylıklar sağlayan tüm yönetici arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak bugünlere gelmemde maddi manevi desteği hep üzerimde olan aileme, baba daha ödevin bitmedi mi diye soran evlatlarım Çağan ve Çağdaş Kağan'a sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Ozan ARICI

Haziran, 2021

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN YIKICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

ARICI, Ozan

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali SABANCI

Haziran 2021, 135 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını ortaya çıkararak, öğretmen motivasyonuna etkisini incelemektir. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışı sergileme düzeyi, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi demografik değişkenlerin yanında okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılık durumlarına bakılmıştır.

Bu araştırmada nicel araştırma modelinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Antalya ili beş merkez ilçede görev yapan milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı-tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 345 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Uymaz (2013) tarafından geliştirilen “Yıkıcı Liderlik Ölçeği” ve Polat (2010) tarafından eğitime uyarlanan “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracı Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 paket istatistik programından yararlanılarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) ile test edilmiştir. Parametrik testlerin varsayımları karşılanamadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için de korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonunda ortaokullarda göre yapan yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışları düşük düzeyde, öğretmen motivasyonu ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışı gösterme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre astlara karşı duyarsızlık boyutunda, yaş değişkenine göre aşırı otoriterlik boyutunda, eğitim değişkenine göre aşırı otoriterlik, etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında, kıdem değişkenine göre aşırı otoriterlik boyutunda, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre aşırı otoriterlik boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Yıkıcı liderliğin boyutları medeni durum ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişim boyutunda, medeni durum değişkenine göre mesleki gelişim boyutunda, yaş değişkenine göre işin kendisi, mesleki gelişim ve çalışma ortamı boyutlarında, eğitim değişkenine göre işin kendisi, ilişkisel, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında, kıdem değişkenine göre çalışma ortamı boyutunda, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre ilişkisel boyutta ve branş değişkenine göre mesleki gelişim boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yöneticisi, okul müdürü, yıkıcı liderlik, motivasyon, öğretmen.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN DESTRUCTIVE LEADERSHIP BEHAVIOURS OF SCHOOL MANAGERS AND THE MOTIVATIONS OF TEACHERS FROM THE PESRPECTIVES OF SECONDARY SCHOOLS' TEACHERS

ARICI, Ozan

Master's Degree, Institute of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ali SABANCI

June 2021; 135 pages

The purpose of this study is to examine destructive leadership behaviours of school managers and their impacts on teachers' motivations. In this study, the level of schools managers' destructive leadership behaviours, the level of teachers' motivations and the relationship between school managers' destructive leadership behaviours and teachers' motivations have been analyzed based on teachers' perceptions. This study also tested if there is a significant difference in the perceptions of teachers according to their gender, marital status, age, tenure, organizational tenure, education and branch.

This study uses relational model as a quantitative research method. The population consists of teachers working at secondary public schools in five districts in Antalya. Using stratified-random sampling method, 345 teachers were chosen as the sample of this study. The questionnaire includes "demographic questions", "destructive leadership scale" developed by Uymaz (2013) and "teachers motivation scale" developed by Polat (2010). The scale items were ranged from (1) strongly disagree to (5) strongly agree. The data collected were analyzed in SPSS software by using frequency analysis, mean, standard deviation, *t*-test and one-way Anova statistics. As non-parametric tests, Mann Whitney U and Kruskal Wallis statistics were also utilized. Moreover, correlation analysis was used to test the relationship between school managers' destructive leadership behaviours and teachers' motivations.

The study results show that the levels of school managers' destructive leadership behaviours are very low, whereas teachers' motivation levels are high. There are significant differences in school managers' destructive leadership behaviours according to gender (for the

component of insensibility towards followers), age (for the component of excessive authoritarianism), education (for the components of excessive authoritarianism, unethical behaviour, insensibility towards followers) tenure (for the component of excessive authoritarianism) and organizational tenure (for the component of excessive authoritarianism). There are no significant differences in destructive leadership behaviours according to marital status and branch of participating teachers. In addition, the study findings revealed that there are significant differences in teachers motivation levels according to their gender (in the components of career development), marital status (in the component of career development), age (in the components of job itself, career development and work environment), education (in the components of job itself, relational, work environment and wage), tenure (in the component of work environment), organizational tenure (in the component of relational) and branch (in the component of career development). Further, according to the study findings, there is a significant negative relationship between school managers' destructive leadership behaviours and teachers' motivation levels.

Keywords: Education manager, school manager, destructive leadership, motivation, teacher.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
BÖLÜM II	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Liderlik.....	5
2.1.2. Liderlik Kuramları	7
2.1.2.1. Özellikler Kuramı	7
2.1.2.2.Davranışsal Kuramlar	9
2.1.2.2.1. <i>McGregor 'un X ve Y Teorisi</i>	9
2.1.2.2.2. <i>Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları</i>	10
2.1.2.2.3. <i>Michigan Üniversitesi Çalışmaları</i>	10
2.1.2.2.4. <i>Yönetim Gözeneği Kuramı</i>	11
2.1.2.2.5. <i>Rennis Likert 'in Sistem 4 Modeli</i>	11
2.1.2.3. Durumsallık Kuramları	12
2.1.2.3.1 <i>Fiedler 'in Durumsallık Kuramı</i>	13
2.1.2.3.2 <i>Vroom ve Yetton 'un Normatif Durumsallık Kuramı</i>	14
2.1.2.3.4. <i>Reddin 'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı</i>	16
2.1.2.3.5. <i>Yol Amaç Kuramı</i>	17

2.1.2.3.6. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı	18
2.1.2.4. Çağdaş Liderlik Kuramları.....	18
2.1.2.4.1. Demokratik Liderlik.....	19
2.1.2.4.2. Etik Liderlik.....	19
2.1.2.4.3. Otokratik Liderlik	19
2.1.2.4.4. Hizmetkar Liderlik.....	20
2.1.2.4.5. Öğretimsel Liderlik.....	20
2.1.2.4.6. Kültürel Liderlik	20
2.1.2.4.7. Vizyoner Liderlik	21
2.1.2.4.8. Otantik Liderlik	21
2.1.2.4.9. Karizmatik Liderlik.....	21
2.1.2.4.10. Transformasyonel Liderlik	22
2.1.2.4.11. Transaksiyonel Liderlik	22
2.1.3. Negatif Liderlik Türleri	23
2.1.3.1. Kötü Liderlik	24
2.1.3.2. Küçük Tiranlık (Zorbalık).....	25
2.1.3.3. İstismarcı Yönetim.....	26
2.1.3.4. Narsist Liderlik	26
2.1.3.5. Toksik Liderlik	27
2.1.3.6. Yıkıcı Liderlik	27
2.1.3.6.1. Yıkıcı Liderliğin Yapısı	32
2.1.3.6.2. Yıkıcı Liderlik Faktörleri	33
2.1.3.6.3. Yıkıcı Liderliğin Sonuçları	38
2.2. Motivasyon.....	39
2.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları	40
2.2.1.1. Maslow 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	40
2.2.1.2. Herzberg 'in Çift Faktör Kuramı	41
2.2.1.3. McClelland'ın Başarım İhtiyacı Kuramı.....	42
2.2.1.4. Alderfer 'in ERG Kuramı.....	43
2.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramları	44
2.2.2.1. Vroom Beklenti Kuramı.....	44
2.2.2.2. Lawler ve Porter 'in Bekleyiş Teorisi.....	45

2.2.2.3. Eşitlik Teorisi	46
2.2.2.4. Amaç Kuramı	47
2.2.2.5. Skinner Pekiştirme Kuramı	48
2.3. İlgili Araştırmalar	49
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	51
BÖLÜM III	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.4. Veri Toplama Süreci.....	61
3.5. Veri Analizi	61
BÖLÜM IV.....	63
BULGULAR.....	63
4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri.....	63
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları	64
4.2.1. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Aşırı Otoriterlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	65
4.2.2. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Liderlik İçin Yetkin Olmamak Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	66
4.2.3. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Etik Dışı Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	67
4.2.4. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Astlara Karşı Duyarsızlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	68
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	69
4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	69
4.3.3. Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	70
4.3.4. Eğitim Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	71
4.3.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	72
4.3.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	73

4.3.7. Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	73
4.4. Öğretmenlerin Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	74
4.4.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin İşin Kendisi ile İlgili Boyutuna İlişkin Bulgular	74
4.4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin İlişkisel Boyutuna İlişkin Bulgular	75
4.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgular	76
4.4.4. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Çalışma Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular	77
4.4.5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Ücret Boyutuna İlişkin Bulgular	77
4.5. Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Eğitim, Kıdem, Okuldaki Çalışma Süresi ve Branş Değişkenlerine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular	78
4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	78
4.5.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	79
4.5.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	80
4.5.4. Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	81
4.5.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	82
4.5.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	83
4.5.7. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna ilişkin Bulgular	84
4.6. Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	85
BÖLÜM V	89
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	89
5.1. Sonuç ve Tartışma	89
5.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	89
5.1.1.1. Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	91
5.1.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	92
5.1.2.1. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	93
5.1.3. Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma	96
5.2. Öneriler	97
5.2.1. Uygulamacılara Öneriler	97
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	98

KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	111
EK-1. Araştırma İzin Yazısı	111
EK-2. Yıkıcı Liderlik Ölçeği Kullanım İzin İstemi	112
EK-3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kullanım İzin İstemi.....	113
EK-4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı.....	114
EK-5. Anket Formu	115
ÖZGEÇMİŞ	118
BİLDİRİM.....	119
İNTİHAL RAPORU	120

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	6
Tablo 2.2 Liderlik Özellikleriyle İlgili Gruplandırma.....	8
Tablo 2.3 Başarılı Liderlerde En Sık Görülen Özellikler.....	8
Tablo 2.4 Fiedler ‘in Durumsallık Kuramı.....	14
Tablo 2.5 Normatif Durumsallık Kuramı.....	15
Tablo 2.6 Yıkıcı Liderlik Kişilik Özellikleri.....	31
Tablo 3.1 Araştırma Evrenine Dair Bilgiler	55
Tablo 3.2 İlçelere Göre Örneklem Sayıları.....	56
Tablo 3.3 Yıkıcı Liderlik Faktör Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 3.4 Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Eğitim, Kıdem, Okulda Çalışma Süresi ve Branş Dağılımları.....	63
Tablo 4.2 Yıkıcı Liderlik Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Değerler.....	65
Tablo 4.3 Aşırı Otoriterlik Alt Boyutuna İlişkin Değerler.....	65
Tablo 4.4 Liderlik İçin Yetkin Olmamak Alt Boyutuna İlişkin Değerler	66
Tablo 4.5 Etik Dışı Davranış Alt Boyutuna İlişkin Değerler	67
Tablo 4.6 Astlara Karşı Duyarsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerler	68
Tablo 4.7 Cinsiyet Değişkenine Göre Yıkıcı Liderliğe İlişkin Bulgular	69
Tablo 4.8 Yaş Değişkenine Göre Yıkıcı Liderliğe İlişkin Bulgular	70
Tablo 4.9-a Eğitim Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları	71
Tablo 4.9-b Eğitim Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları	71
Tablo 4.10 Kıdem Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları	72
Tablo 4.11 Okul Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları	73
Tablo 4.12 Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Değerler.....	74
Tablo 4.13 İşin Kendisi Alt Boyutuna İlişkin Değerler	75
Tablo 4.14 İlişkisel Alt Boyutuna İlişkin Değerler	76
Tablo 4.15 Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Değerler	76
Tablo 4.16 Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Değerler	77
Tablo 4.17 Ücret Alt Boyutuna İlişkin Değerler	78
Tablo 4.18 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular	79

Tablo 4.19 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 4.20-a Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları.....	80
Tablo 4.20-b Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları.....	81
Tablo 4.21-a Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları	81
Tablo 4.21-b Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları	82
Tablo 4.22 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları	83
Tablo 4.23 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları	84
Tablo 4.24 Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları	84
Tablo 4.25 Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları ile Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Yol Amaç Kuramında Liderlik Süreci.....	17
Şekil 2.2 Yıkıcı ve Yapıcı Liderlik Davranış Modeli	29
Şekil 2.3 Toksik Üçgen.....	34
Şekil 2.4 Maslow 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	41
Şekil 2.5 Vroom 'un Motivasyon Modeli	45
Şekil 2.6 Lawler ve Porter Gdüleme Modeli.....	46
Şekil 2.7 Eşitsizlik ve Eşitliğin Orantısal İfadesi	47
Şekil 2.8 Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi	48

KISALTMALAR LİSTESİ

- \bar{X} : Aritmetik Ortalama
Ss : Standart sapma
r² : Korelasyonun Karesi
r : Korelasyon Katsayısı
sd : Serbestlik Derecesi
p : Anlamlılık Düzeyi
f : Frekans
% : Yüzde
n : Veri Sayısı
s : Sayfa Sayısı
SPSS : Statistical For Social Sciences
LBDQ : Lider Davranışını Tanımlama Anketi
M.E.B.: Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde giriş, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında örgütlerin değişime ve yeniliklere ayak uydurabilmesi için gelişime ve değişime ayak uydurabilen liderlere ihtiyaç vardır. Eğitimde yapılan değişimler ve yenilikler, okullardaki kalitenin ve değerlerin değişmesi, okulların da daha başarılı yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin kurumuna liderlik yapan, kurumunu yeniliklere ve değişime hazırlayan olması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinin en temel görevinin öğrencilerine iyi alışkanlık kazandırmak, iyi bir vatandaş olarak geleceğe hazırlamak olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde öğrencilerin yetiştirilmesinde, geleceğe hazırlanmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitimde başarıyı yakalayabilmek de ancak öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ile sağlanabilir.

Liderlik yönetim alanında en çok çalışılan konu olmuştur (Çelik, 2000). Yıkıcı liderlik konusu eğitim bilimlerinde son yıllarda araştırılmaya başlansa da literatürde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle yıkıcı liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi test eden herhangi bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu nedenle yıkıcı liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi irdelemek hem uygulayıcılara hem literatüre önemli katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Liderlik insanlar birbirleriyle iletişime geçtiğinden beri ekonomik ve sosyal yapıları ne olursa olsun her kültürde var olagelmıştır (Sözen ve Şar, 2015). Toplumlar her çağda liderlere ihtiyaç duymuşlar, aldıkları kararlar ile liderler toplumları etkilemişler ve tarihin dönüm noktalarını oluşturmuşlardır. Lider, toplumlarda kimi zaman en güçlü, en bilgili, en karizmatik bireyler olarak tanımlanmıştır. Beşeriyet tarihinin ilk zamanlarında topluluklara liderlik

yapmanın kriteri güç ve yiğitlik iken günümüzde beklenen özellikler bilgi ve yetenek olmuştur (Güçlü, 2020).

Yirminci yüzyıl başlarında Thomas Carlye'in 'The Great Man in History' kavramıyla bilimsel anlamda tartışmaya başlanılan liderlik, tarihin büyük adamların özgeçmiş hikayelerinden ibaret olduğunu kabul etmiştir (Aksel, 2012). Özellikler Yaklaşımı içerisinde değerlendirilen kavrama göre bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkiledikleri savını savunmuştur. Özellikler kuramı liderlik gibi karmaşık bir süreci sadece lider değişkenine göre ele aldığı, diğer değişkenleri göz ardı ettiği için genel bir geçerliliğe sahip olamamıştır (Erçetin, 2000). Özellikler kuramının lider ve lider olmayanlar arasındaki farkı açıklamada yetersiz kalmasıyla liderin kendi kişisel özelliklerinden çok, liderin nasıl davrandıkları ve ne yaptıkları, liderin işe ve bireye yönelik tutumlarını inceleyen davranışsal kuramlar geliştirilmiştir (Aksel, 2012). Liderlikteki başarının sadece liderin kişisel özelliklerine veya liderin davranışlarına bağlı olmadığını öne süren araştırmacılar durumsallık kuramını geliştirmişlerdir. Durumsallık kuramına göre her ortamda etkili olabilecek liderlik tarzı yoktur (Çelik, 2000).

Günümüz dünyasında yaşanan ilerlemeler ve yeni oluşumlar liderlik çalışmalarında da farklı yaklaşımların türemesine sebep olmuştur. Özellikler kuramına ve davranışsal kuramlara getirilen eleştiriler bir nebze de durumsal kuramlara da getirilmiş ve bunun sonucunda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Güney, 2015). Araştırmacılar, geleneklerine ve geçmişine daha bağlı olan 'transaksiyonel liderlik' yaklaşımı ile denetim ve eş güdümden ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yeniliğe ve değişime açık olan 'transformasyonel liderlik' yaklaşımlarını ortaya atmışlardır (Çelik, 2000).

Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görüldüğü gibi liderlik kavramına da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir (Şişman, 2002).

Liderler daima izleyenleri ve örgütü olumlu yönlendiren ve asla hata yapmayan kahramanlar değildir. Tam tersine liderler bazen olumsuz davranışlarda bulunurlar ve çoğunluğun zararına olan davranışlar sergilerler. Bunu dikkate alan araştırmacılar, liderlik

kavramına daha kapsamlı bir bakış açısıyla liderlerin olumsuz yönlerini de araştırmaya başlamışlardır (Thoroughgood vd., 2010). Organizasyona ve izleyenlere zararlı sonuçları olduğuna inanılan kötü liderlik davranışlarını tanımlamak için yıkıcı liderlik terimi kullanılmıştır (Throughgood vd., 2018). Yıkıcı liderlerin izleyenler üzerindeki ağır etkileri, yıkıcı liderliğin yaygınlığı ve maliyet kaynaklı sorunlardan dolayı yıkıcı liderlik üzerine yapılan araştırmalar yoğunlaşmıştır (Schyns ve Schilling, 2013).

Motivasyon, kişiyi harekete geçiren ve kişinin hareketlerinin yönünü belirleyen, kişinin ümitleri, düşünceleri ve inançlarıdır. Motivasyon kişinin organizasyon içerisindeki randımanlı davranışlarını açıklayan hem iç ve hem de dış enerji güçleri toplamıdır (Şahin, 2004). Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenler üstlendikleri sorumluluk, görevlendirildikleri coğrafyanın ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkları dolayısıyla mevcut ödül sisteminin güdüleme yeterliğinin bilimsel çalışma ve çözümlere konu olması gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Sabancı, 1999). Öğretmenlerin eğitimde başarıyı yakalayabilmesi için motivasyonları yüksek tutulmalı, motivasyonu artırıcı içsel ve dışsal ödüller verilmeli, ödül sürecinde ödül adaletine dikkat edilmeli ve ödüller objektif kriterlere göre dağıtılmalıdır.

Son yıllarda liderliğin “karanlık” yönüyle ilgili araştırmalar artsa da literatürde yıkıcı liderlik ile ilgili az sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Ülkemiz özelinde de eğitim örgütlerinde sınırlı sayıda liderliğin “karanlık” yönü araştırılmış olsa da okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını ve öğretmen motivasyonuna etkisini araştıran herhangi bir araştırma olduğu görülmemektedir.

Liderlerin temel amaçlarından biri de takipçilerini tanımak ve onların problemlerine çözüm üretmektir. Problemlerine çözüm üretilmeyen çalışan da iş veriminde düşüklük, ilişkilerinde olumsuzluk, iş tatminsizliği ve performans düşüklüğü görülebilir. Bu nedenle takipçilerini iyi tanıyan, onları iyi organize eden, onların problemlerine çözüm üretebilen liderin bulunduğu organizasyonlarda yüksek performans ve yüksek verimlilik görülür.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1) Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ne düzeydedir?

2) Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, eēitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş deēiřkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin motivasyonu ne düzeydedir?

4) Öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, eēitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş deēiřkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5) Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma yıkıcılık liderlik davranışlarını tespit etmek ve öğretmen motivasyonu ile ilişkisini göstermek açısından önemlidir. Yurtiçi ve yurtdışı yıkıcı liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiēinde eēitim sektöründe yıkıcı liderlik davranışlarını ve öğretmen motivasyonunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu manada ilk olması sebebiyle literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularını doēru ve yansız olarak cevaplandırıēı ve araştırma örnekleminin evreni temsil ettiēi varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız 2020-2021 eēitim yılı Antalya ili beş merkez ilçesinde resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yönelik bilgiler yer almaktadır. Literatürde yapılan araştırmalara ve sonuçlarına değinilmiştir. Kuramsal çerçevede liderlik, liderlik ile motivasyon arasındaki ilişki, liderlik kuramları ve algılanan negatif liderlik türlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle lider ve liderlik arasında kesin bir ayrım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi ifade ederken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir. Lider, isteyerek izleyenlerin davranışlarını etkilemeye çalışır. Liderlik ise, lider ile grup arasındaki etkileşim sürecidir. Gruplar liderlere ihtiyaç duymasalar da liderlik davranışına ihtiyaç duyarlar. Liderliğin olmadığı gruplarda kaos olur (Aydın, 2018).

Bir topluluktan çıkan liderin örgüt hiyerarşisinde bir konuma sahip olabilmesi mümkün olduğu gibi sahip olamaması da mümkündür. Otoritenin grup içinden gelmesiyle oluşabilecek liderliğe ‘doğal lider’, otoritenin grup dışından gelmesiyle oluşabilecek liderliğe ‘atanan lider’ denilmektedir. Grupta doğal liderlerin atanan liderlere göre daha otoriter oldukları gözlemlenmektedir. Doğal liderler güçlü ve üstün olmalarıyla liderliğe yükselmektedirler. Doğal liderler belli bir savaşım sonunda grup içinde liderliğe yükselmektedirler ve elde ettikleri liderliği başkasına bırakmak istemediklerinden dolayı olası yolları deneme eğilimindedirler. Atanan liderler konumlarında kendilerini daha güvende hissettiklerinden dolayı daha demokratik davranma eğilimindedirler (Aydın, 2018).

Liderlik, belirli hedefler istikametinde bireyleri etkileyebilme ve harekete geçirebilmektir (Şişman, 2002). Liderlik, örgütün ve/veya yöneticinin amaç ve hedefleri doğrultusunda takipçilerine iş yaptırabilme yeteneğidir denilebilir. Liderler kurumun önemini korumak, vizyon oluşmasını sağlamak, kuruma vizyonu benimsetmek sürecinden sorumludurlar. Yöneticiler ise bugünle ilgilenirler, yapılması gereken işleri yaparlar (Baltaş, 2007). Yöneticiler istikrara, etkinliğe değer verirken liderler değişime ve insanları yapılacaklar mevzusunda ikna etmeye odaklanırlar (Erçetin, 2000).

Tablo 2.1*Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar*

Lider	Yönetici
Değişim ile ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdüm.

Kaynak: Starratt, R. (1995). *Leaders with vision the quest school renewal*. Corwin Press, s. 10.

Yönetici örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda işleri planlayan ve çalışanların denetimini yapandır. Lider ise takipçilerini etkileyen, ilham veren, güdüleyen ve onları harekete geçirendir (Çelik , 2000).

Liderlerin en önemli hedeflerinden birisi, ihtiyaçları giderilmeyen kişilerin yaşadığı istikrarsızlıkları keşfetmek ve gidermektir. Aksi halde kişinin yaşadığı bu istikrarsızlık, işteki verimine, davranışlarına, moraline ve ilişkilerine kötü etkisi olacaktır (Serinkan, 2012). Günümüz toplumlarında bireyleri zorlayarak iş yaptırabilmek zor olduğundan bireyleri motive ederek iş yaptırılabilir. Liderlerin başarılı olabilmesi çalışanlarını motive edebilmesine bağlıdır. Çünkü motive edilmiş çalışanları ile değişim ve yenilikleri kolayca gerçekleştirebilirler. Liderler izleyenleri motive ederken bireylerin değer yargılarına, örf ve adetlerine, ahlaki değer yargılarına ve geleneklerine ters olmayan ifadeleri kullanmaya özen göstermelidir. Kişilerarası farklılıklar olduğu için motivasyon için genel kurallar belirlemek zordur. Lider,

çalışanın motivasyonunu arttırabilmesi için çalışanın nasıl bir çalışma ortamında, hangi şartlarda ve hangi ödüllerle motive edeceğini bilmesi gerekir. Lider çalışanların doyumunu arttırıcı davranışlar geliştirerek çalışanlarında kişisel doyum arttırır ve çalışanlar kurumun hedeflerini yapmaya daha istekli olurlar (Güney, 2015).

2.1.2. Liderlik Kuramları

Yönetim bilimlerinin ortaya çıkışı ve gelişim sürecinde lider ve liderlikle ilgili olarak pek çok çalışma yapılmış ve birtakım teoriler, modeller geliştirilmiştir. Klasik yönetim kuramcıları liderliği, liderde sahip olduklarını belirttikleri sıra dışı yetenekler nedeniyle özellikler kuramları ile açıklamaya çalışırken, neo klasik yönetim kuramcıları liderliği, iş ve iş görene verilen ilgiye dayandıran davranışsal kuramlar ile açıklamaya çalışmıştır. Çağdaş yönetim kuramcıları ise liderliği, var olan yapı ve şartların ortaya çıkardığı varsayıma dayandırarak durumsal liderlik yaklaşımı çerçevesinde incelemektedir (Sağır, 2013). Çalışmanın bu bölümünde alan yazında yer alan bilgilere dayalı olarak özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsallık kuramı açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.2.1. Özellikler Kuramı

Liderlerin ortaya çıkmasında ve etkililiğinde kişisel özelliklerin önemli olduğunu savunan bir teoridir. Başarılı liderler, etkisiz liderlerden farklı ve güçlü ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine sahiptirler (Buluç, 2020). Liderliğin bireysel özelliklere bağlı olduğunu kabul eder ve liderin sahip olduğu nitelikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen temel faktörlerdir (Güney, 2015).

Kuram liderliği, kişinin farklı psikolojik ve fiziksel özelliklerine göre açıklamaktadır. Bu özellikler zekâ, yönetme yeteneği, girişkenlik, kendine güven, başarıma, kararlı olma, dinamizm ve gerçekliktir. Kuram bu özelliklerin bazılarının doğuştan bazılarının ise sonradan kazanıldığını ileri sürer (Barutçugil, 2002).

Stogdill (1948) tarafından ilk yapılan araştırmada, daha evvel belirlenen 300 özellik yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Ulaşılan bulgulardan, liderin bu özelliklerden bazılarını sahip olmalarına rağmen, özelliklerin tümünün bir insanın liderin potansiyeline, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 2.2*Liderlik Özellikleriyle İlgili Gruplandırma*

Fiziksel	Sosyal Geçmiş	Zekâ	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş	Eğitim	Yargılama	Bağımsızlık	Başarı ve Güvenlik İhtiyacı	Denetim Yeteneği
Kilo	Hareketlilik	Kararlılık	Öz güven	Başlatıcı	İş birliğine gönüllü
Boy	Sosyal statü	Güzel konuşma	Zorbalık	Sorumluluk sahibi	Dürüstlük
Görünüm			Saldırganlık	İnsanlara ilgi	Güç ihtiyacı

Kaynak: Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. Nobel Yayıncılık, s. 28.

Stogdill (1974) tarafından yapılan ikinci araştırma daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceriler olarak gruplandırmıştır.

Tablo 2.3*Başarılı Liderlerde En Sık Görülen Özellikler*

Özellikler	Beceriler
Durumlara uyum sağlayabilme	Zekâ
Sosyal çevreye duyarlı	Kavramsal düşünmeye sahip
İstekli ve başarı odaklı	Yaratıcı
İddialı	Diplomatlık ve ince ruhlu
Kararlılık	Etkileyici konuşma
Güvenilir	Gurubun göreviyle ilgili bilgi
Motivasyonu yüksek, enerjik	Yönetme becerilerine sahip
Israrcı	İkna edici
Çalışkanlık	Sosyal becerileri sahibi
Kendine güven	
Stresle başa çıkma	
Sorumluluk almaya gönüllü	

Kaynak: Yukl, G. (2013). Leadership in organizations. Pearson Education, s. 45.

Kuram, liderliği yalnız lider değişkenine göre ele alıp incelediği için genel bir geçerliliğe sahip olamamıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar, başarılı liderlerin benzer özellikleri taşımadıklarını göstermiştir. Bazen de grup içinde liderlerden daha yetenekli kişiiler bulunmasına rağmen, bunların lider olarak kendilerini gösteremedikleri görülmüştür. Yapılan her araştırmada yeni özellikler üzerinde durmayı gerektirmiş ve özellikler çoğaldığından genellemeler yapılması imknsız hale geldiğinden kuram liderliği açıklamada yetersiz kalmıştır (Güney, 2015).

2.1.2.2.Davranışsal Kuramlar

Liderin kişilik özelliklerinin liderliği tanımlamada yetersiz kalması sonucu 1950 ve 1970 yılları arasında kabul gören kuram liderin kişilik özelliklerinden ziyade, liderlerin “ne” yaptıkları ve “nasıl” yaptıkları ile ilgilenmiştir. Kuram, liderliğin liderin kişisel özellikleriyle değil, davranış biçimleriyle tanımlanabileceğini, liderliğin doğuştan gelmediğini sonradan da geliştirilebileceğini ileri sürmektedir. Kuramda genel olarak işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları ön plana çıkmaktadır. Verimlilik ve etkililiğin arttırılabilmesi için işe yönelik ve kişiye yönelik davranışlarda dengenin kurulması gerektiği söylenebilir. Davranışsal liderlik kuramı kapsamında; McGregor ’un X ve Y Teorisi, Ohio Eyalet Üniversitesi, Michigan Üniversitesi, Yönetim gözeneği kuramı ve Rennis Likert ’in Sistem 4 Modeli ele alınacaktır.

2.1.2.2.1. McGregor ’un X ve Y Teorisi

Amerikalı psikolog McGregor tarafından 1960 yılında ortaya atılan teoriye göre, X tipi insan tembel, çalışmayı sevmeyen, Y tipi ise insan uygun şartlar olduğunda elinden gelenin en iyisini yapmaya istekli ve heveslidir.

X tipi insan tembel çalışmayı sevmeyen bir canlı olduğundan yönetimde sıkı kontrol, görev tanımı, ceza, denetim ve buna uygun olarak otokratik yönetim anlayışı hakimdir. Y tipi insan ise uygun şartlar olduğunda örgütsel amaçları yapmak için ellerinden gelen her türlü çabayı gösterir, öğrenmeye ve sorumluluk almaya açıktır ve buna uygun olarak daha demokratik, katılımcı yönetim anlayışı esastır (Bulu, 2020).

McGregor ’un, X teorisine göre insanlar pasiftir ve ynetilmelidirler. Y teorisi ise, insanların içgüdüsel olarak motive olduklarını ve uygun çalışma koşullarına ihtiyaç duyduklarını savunur (Van Seters ve Field, 1990).

Yöneticilerin, insan davranışları hakkındaki varsayımları davranışlarını belirleyen temel faktördür. X teorisine göre lider, çalışanları korkutma, tehdit ve ekonomik araçları sık kullanma eğilimindedir. Y teorisine göre lider, astlarının yeteneklerine güvenir, astlarına danışır, görüş alışverişinde bulunur ve astlarını kararlara katılması yönünde teşvik eder (Koçel, 2015). Y teorisinin özü, örgütün amaçlarıyla çalışanların amaçlarını bütünleştirerek hem çalışanların kişisel gelişimini hem de örgütün gelişimini sağlamaktır.

2.1.2.2.2. Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları

İkinci Dünya savaşından sonra başlayan Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları dönemin etkisiyle askeri örgütlerde liderlik konusu araştırılmıştır. Lider davranışlarının grup üyelerinin başarısı ve iş tatmininde etkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan, 1991).

Yapılan çalışmaların temelini Lider Davranışını Tanımlama Anketi (LBDQ) oluşturmaktadır. Bu anket çalışması liderlikte insan ilişkilerine ve göreve dönüklük olmak üzere birbirinden bağımsız iki davranışsal boyutun önemli olduğunu ortaya koymuştur (Yukl, 2013).

- i. İnsan ilişkilerine dönüklük ve anlayış gösterme; lider ile izleyenler arasında saygıyı, karşılıklı güveni, çift yönlü iletişimi ve liderin izleyenlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmesidir. Anlayış gösterme liderlerin dostça yaklaşım içerisinde olarak, iletişime, ekip çalışmasına ve izleyenlerin huzuruna önem vermesidir.
- ii. Göreve dönüklük ve yapıyı harekete geçirme; lider iş tanımını ve görevleri açıkça belirler, performans standartlarını belirler, izleyenlerin kurallara uymasını bekler. İzleyenlere biçimsel görevler verir, izleyenlerin çalışma hatalarını eleştirir ve izleyenlerin çalışmalarını koordine ederek, tam kapasite çalışıp çalışmadıklarını denetler.

2.1.2.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarıyla aynı döneme denk gelmiştir ve liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yöneliktir (Çelik, 2000). Yapılan çalışmalarda Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarında olduğu gibi liderlik davranışlarını iki boyutunu belirlemiştir (Robbins, 1994).

- i. İş görene yönelik liderler; astların ihtiyaçlarıyla ilgilenen, astlar arasındaki farklılıkları kabul eden, insanlar arası ilişkilere değer veren liderlerdir.
- ii. Üretime yönelik liderler; işin görev ve teknik yönüne ağırlık verirler

Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarının aksine boyutlar birbirinden bağımsız değildir. Michigan Üniversitesi çalışmalarında iş görene yönelik eğilimi arttıkça üretime dönüklük düşmektedir.

2.1.2.2.4. Yönetim Gözeneği Kuramı

Ohio ve Michigan araştırmalarının sonuçlarına göre Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı örgütsel liderliğin boyutlarını açıklamada en çok bilinen modeldir (Çelik, 2000). 1964 yılında geliştirilen kuramda beş tip liderlik biçimi tanımlanmıştır.

- i. Zayıf Liderlik (1.1): İşe ve çalışanlara karşı ilgisiz, lider yarı emekli olmuş gibidir, bir tür laissez-faire liderlik türüdür.
- ii. Otorite ve İtaat (9.1): Görevin ön planda olduğu liderlik davranışıdır. Lider çalışanlar en üst düzeyde verim almaya çalışır.
- iii. Şehir Kulübü Liderliği (1.9): İnsan odaklı olup, insanların ihtiyaçlarını dikkate alır, çalışanlarla dostluğa dayalı ortam yaratırlar, çatışmalar minimum düzeydedir.
- iv. Dengeci Liderlik (5.5): Lider mevcut yapıyı korumaya çalışır. Liderler insan ilişkileri ve işle ilgili konularda yeterli olmayıp verimliliği sağlayamazlar.
- v. Takım Liderliği (9.9): Göreve ve çalışanlara karşı yüksek ilgi vardır. Çalışanların katılımı ve bağlılığı ile sonuçlara ulaşmaya çalışırlar, bu tür liderler amaç odaklıdır (Buluç, 2020).

Kurama göre en etkili liderlik biçimi 9,9'luk Takım Liderliği davranışıdır. Kuram liderliği, liderlerin grup içindeki içsel davranışları açısından incelemiştir. Çevresel faktörleri önemsememiş, grup liderliğinin her zaman etkili olabileceğini ileri sürmüştür (Çelik, 2000).

2.1.2.2.5. Rennis Likert 'in Sistem 4 Modeli

Michigan Üniversitesi profesörlerinden olan Likert 'in Sistem 4 Modeli, yönetim sistemlerinin 1'den 4'e kadar uzanan bir süreklilik içinde olduğunu açıklamıştır (Eren, 1998).

- i. Sistem 1: Yönetim astlara güvenmez, nadiren onlara karar sürecine katılma imkânı verir. Kararların büyük bir kısmı üst yönetimce belirlenir ve astlara bildirilir. Astlar korku ve ceza ile çalıştırılır. Ast üst arasında iletişim azdır.
- ii. Sistem 2: Önemli kararlar üst yönetimce alınsa da belli ölçüde astların karara katılımı sağlanır. Motivasyon için ödül ve ceza kullanılır. Yönetimin astlara güveni vardır.
- iii. Sistem 3: Yönetim tam olmasa da astlara güvenir. Alt düzeyde teknik konularda kararlara astlar katılır. Politikalar ve kararlar üst yönetimce alınır. Çift yönlü iletişim vardır. Nadir de olsa cezalar güdüleme için kullanılır.
- iv. Sistem 4: Yönetimin astlara güveni tamdır. Yatay iletişim vardır. Kararlara ilgili herkes katılır. Yüksek oranda güvenlik duygusu ve arkadaşlık esastır.

Sonuç itibarıyla, otoriter, hiyerarşinin olduğu, kararın üst yönetimce alındığı, ödül, ceza denetim odaklı bir yönetim sisteminden, güven ve iş birliğinin olduğu, etkili iletişimin ön plana çıktığı, kararların katılımcılık esas alınarak alındığı yönetim sistemine doğru bir yönelim olduğu görülmektedir (Buluç, 2020).

2.1.2.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik gibi karmaşık bir süreci liderin kişisel özellikleri ve liderlik davranışları ile tanımlamanın yetersiz olduğunu öne süren araştırmacılar duruma bağlılık kuramını geliştirmişlerdir. Kurama göre, her koşulda uygulanabilecek tek ve evrensel liderlik tarzı yoktur, liderlik davranışının belirlenmesinde çevresel koşulların da değerlendirilmesi zorunluluktur. Liderlik davranışları bazen otoriter bazen demokratik olabilir. Liderlik tarzının belirlenmesinde en uygun ilke etkililiktir. Örgütsel amaçları ve etkililiği en üst düzeyde gerçekleştiren liderlik tarzı uygulanmalıdır.

İzleyenlere istenilen davranış sergilemeleri sağlandığında başarılı liderlikten söz edilebilir. İzleyenlerin güdülenmeleri etkili liderlik davranışıyla mümkündür. Başarılı liderler insanları harekete geçirirler. Etkili liderler, istenilen davranışı izleyenlerin kendiliğinden isteyerek yapmalarını sağlayabilir. Liderlikte başarı, izleyenlerin davranış tarzını, etkililik ise, izleyenlerin içsel motivasyon hallerini göstermektedir (Aydın, 2018).

2.1.2.3.1 Fiedler 'in Durumsallık Kuramı

Liderliğin etkililiği, liderlik tarzı ve davranışın gerçekleştiği ortamın uygunluğuna bağlıdır. Lider davranışını, davranışın gerçekleştiği ortamın tüm özellikleriyle beraber ele almaktadır. Demokratik yönetim bazı ortamlarda etkili bazı ortamlarda etkili olmayabilir (Aydın, 2018).

Fiedler liderlik tarzını “göreve yönelik” ve “ilişkiye yönelik” olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Liderlik tarzını LPC (Least Preferred Co-Worker: En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı) adını verdiği ölçekle ölçmüştür. Ölçekte lider en az tercih edilen iş arkadaşını olumlu anlatımla tanımlarsa diğerlerinin duygularını önemser ve ilişkiye yönelik liderdir. Eğer en az tercih edilen iş arkadaşını olumsuz anlatımla tanımlarsa göreve yönelik liderdir (Aksel, 2012).

Liderlik davranışının duruma uygun olması üç etkene bağlıdır. Bunlar,

- i. Lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin niteliği: lider güvenildiğinde, sevildiğinde, izleyenler ile iyi ilişkiler kurduğunda, lider, otoriteyi iyi kullanır ve daha kolay etkiler. İlişkilerin kalitesi, durumun lidere uygunluğunun belirlenmesinde en önemli tek boyuttur.
- ii. Görevin yapılandırma derecesi: Amaçlar, atılacak adımlar, hedef ve prosedürler net olarak belli olursa liderin izleyenlerin üzerindeki etkisi artar.
- iii. Liderin Konumsal Gücü: İşe alma, işine son verme, ödül ve ceza verme, yükseltme gibi yasal gücü ifade eder (Aydın, 2018).

Tablo 2.4*Fiedler 'in Durumsallık Kuramı*

Duruma Bağımlılık → Uygunluk → En Etkili Liderlik Biçemi				
Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırılma Durumu	Lider-Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Liderlik Biçemi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev yönelimli (Düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev-yönelimli (Düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev yönelimli (Düşük-LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki yönelimli (Yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli (Yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli (Yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli (Yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Uygun Değil	Görev yönelimli (Düşük-LPC)

Kaynak: Aydın, M. (2018). Eğitim yönetimi. Gazi Kitabevi, s. 272.

Teoriye göre; lider bulunduğu duruma göre liderlik davranışı sergilemelidir. Görevin veya grubun koşullarından bağımsız olarak, net bir şekilde belli bir liderlik davranışı sergilememelidir. Örgütü tanımadan başlangıçta katılımcı ve demokratik bir yaklaşım sergilerken, örgütü tanıdıktan sonra otokratik bir anlayış sergileyebilir (Werner, 1993).

2.1.2.3.2 Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı

Diğer durumsallık kuramlarının dışında liderlikte karar verme sürecine katılımı da ele almıştır. Teori otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik tarzı ortaya koymuştur (Çelik, 2000).

- i. Otoriter I: Lider mevcut bilgi ve donanımıyla sorunu kendi başına çözer ve kararı kendisi verir.
- ii. Otoriter II: Lider gerekli olan bilgiyi astlarından elde edip kararı kendisi verir.

- iii. Danışmacı I: Lider sorunları astlarıyla bireysel olarak paylaşır, astların görüş ve önerilerinden yararlanır ancak kararı kendisi verir.
- iv. Danışmacı II: Lider izleyenleri grup halinde bir araya getirir. Sorunları grupla paylaşır ve kararı tek başına verir.
- v. Grup II: Lider, sorunları grup içinde izleyenleriyle paylaşır ve karar grup üyelerince birlikte alınır.

Tablo 2.5

Normatif Durumsallık Kuramı

Astların Katılım Derecesi	Sembol	Karar Verme Tarzı
Otokratik Lider		
Hiç	AI	Problemi kendisi çözer ya da o an için yararlı olabilecek bilgiyi kullanarak kararı verir.
Düşük	AII	Gereken bilgiyi astlarından alır. Çözümüne ilişkin kararı kendisi verir. Astlardan bilgi alırken problemin ne olduğu hakkında astlarına bilgi vermeyebilir. Astların görevi sorunlara çözüm önerileri getirmek değil yalnızca gereken bilgiyi sağlamaktır.
Danışıcı Lider		
Orta	CI	Belirli astlarının fikir ve önerilerini teker teker alarak problemi paylaşırlar ancak sonuçta verdikleri kararlar astların görüşlerini yansıtmayabilir.
Orta	CII	Grup ile toplu görüşme yaparak görüş ve önerilerini alırlar ancak sonuçta verdikleri kararlar astların görüşlerini yansıtmayabilir.
Grup Yönelimli Liderlik		
Yüksek	GII	Problemler astlarla gruplar halinde görüşülür, çözüm önerilir geliştirilir ve çözüm konusunda bir uzlaşma sağlanmaya çalışılır. Liderin rolü oturum başkanlığı rolüdür. Lider kendi görüşünü kabul ettirmeye çaba göstermez. Grubun üzerinde anlaştığı çözümleri gerçekleştirmeye isteklilik gösterir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yukarıdaki tabloda sembol sütunundaki harfler sürecin başlangıcını (A=Autocratic, C= Consultation, G=Group), harflerin yanındaki Romen rakamları da sürecin farklı değişimlerini ifade etmektedir.

Lider tarzlarının birbirinden üstünlükleri yoktur. Önemli olan hangi durumda hangi davranışın etkili olacağını belirlemesidir (Aydın, 2018). Kararların hızlı alınması gerekiyorsa otokratik karar, izleyenlerin razı olması gerekiyorsa karara katılımı, yapılandırılmamış

konularda grup kararı en etkili yöntemdir ve karar sürecinde bulunmak izleyenlerin yeteneklerini geliştirir (Larwood, 1984).

2.1.2.3.4. Reddin 'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Durumsallık kuramlarında liderlik “ilişki” ve “görev” boyutlarında olmak üzere iki boyutta çalışılmıştır. Reddin kuramında üçüncü boyut olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir ve üç boyutlu kuram anlamına gelen 3-D kısaltması ile tanınmaktadır. Kuramın boyutlara yüklediği anlamlar şu şekilde açıklanabilir; Görev yönelimli liderler, izleyenlerinin ve kendisinin gayretlerini, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmektedir. İlişki yönelimli liderler, izleyenlerin görüşlerine saygı duyması, karşılık güven ve kişisel ilişkiler olarak tanımlanabilir. Etkililik boyutu da liderin konumu gereği yapmakla yükümlü olduğu amaçları yapma düzeyidir (Aydın, 2018).

Reddin duruma uygun lider davranışına etkili, duruma uygun olmayan lider davranışına da etkisiz liderlik olarak tanımlamıştır. Kuramda dört etkili dört etkisiz liderlik tarzları belirlenmiştir (Çelik, 2000). Reddin 'in etkili liderlik tarzlarını “yönetici”, “geliştirici”, “iyi niyetli otokrat” ve “bürokrat” olarak isimlendirmiştir (Aydın, 2018).

- i. Yönetici: Görev ve ilişkiye yüksek düzeyde önem verir. Bireysel farklılıkları tanıyan, iyi bir güdüleyici ve ekip yönetimini benimser.
- ii. Geliştirici: Yüksek düzeyde ilişkiye, düşük düzeyde göreve önem verir. İnsanlara güveni yüksektir, insanları geliştirme ile ilgilenirler.
- iii. İyi Niyetli Otokrat: Yüksek düzeyde görev, düşük düzeyde ilişkiye önem verir. Bu tarzı kullanan lider ne istediğini, nasıl elde edeceğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeden yapar.
- iv. Bürokrat: Göreve ve ilişkiye düşük düzeyde önem verir. Bu tarzı kullanan lider, kurallara önem verir. Kurallar çerçevesinde durumu kontrol eder ve sürdürür.

Reddin etkisiz liderlik tarzlarını da “misyoner”, “uzlaştırıcı”, “otokrat” ve “ilgisiz” olarak isimlendirmiştir (Çelik, 2000).

- i. Misyoner: Uygun olmayan durumda astlarına çok fazla, göreve ise çok az önem veren liderlik.
- ii. Uzlaştırıcı: Görev ya da ilişkiden birine önem verilmesi durumunda her ikisine de çok fazla önem verir. Baskılardan etkilenir ve kötü bir karar vericidir.

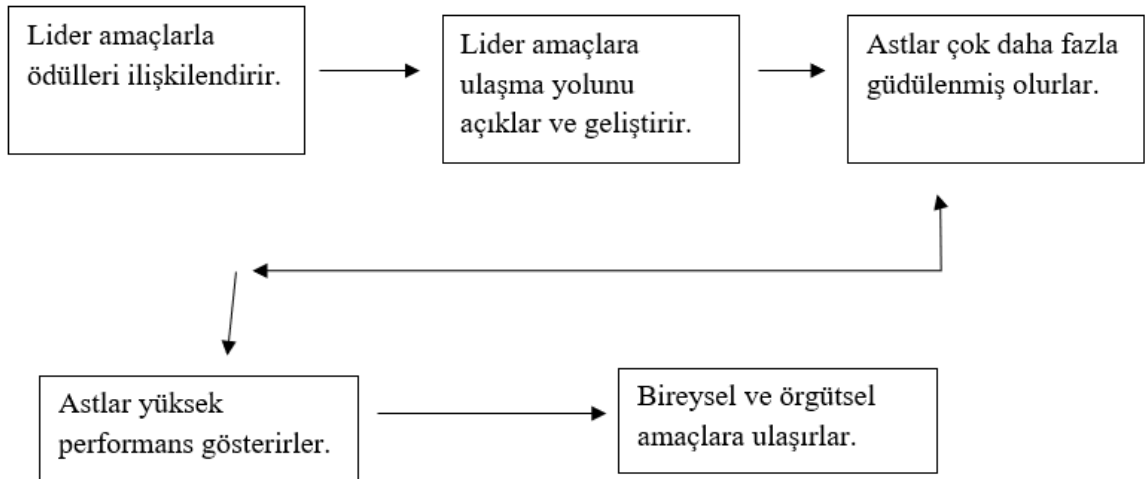
- iii. Otokrat: Misyoner tutumun aksine, uygun olmayan durumda göreve çok fazla, bireye çok az önem verir. Mevcut olan işe önem verir, başkalarına güvenmez.
- iv. İlgisiz: Uygun olmayan durumlarda düşük görev ve ilişki yönelimli davranışlar gösterir. Pasif ve ilgisizdirler.

2.1.2.3.5. Yol Amaç Kuramı

Evans ve House tarafından birbirinden bağımsız olarak geliştirilmiş ve ikisinin görüşleri “Yol-Amaç” adıyla birleştirilmiştir. Kuramın geliştirilmesinde motivasyon kuramlarından Beklenti Kuramından faydalanılmıştır. (Erçetin, 2000). Kuram, liderlik davranışının çalışanların iş doyumu, güdülenme, performans ve gayretine etkilerini, durumsal faktörlerin çalışanlar ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Çelik, 2000).

Şekil 2.1

Yol Amaç Kuramında Liderlik Süreci



Kaynak: Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. Nobel Yayıncılık, s. 46.

Kurama göre emredici, destekleyici, katılımcı ve başarı merkezli olmak üzere dört liderlik türü belirlenmiştir (Wodfford ve Liska, 1993).

Çalışanların performansı düştüğünde veya rol karmaşası olduğunda çalışanları ödül ile güdülemede emredici liderlik, çalışanların endişenin yüksek, güvenin düşük olduğu durumlarda destekleyici liderlik, çalışanların amaçlara ulaşmada sorun yaşadığında başarı merkezli liderlik, bireysel başarı ve özerklik beklentisinin yüksek olduğu organizasyonlarda ve görev açıkça yapılmadığında katılımcı liderlik etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Okullarda, eğitim

düzeyleri yüksek olan öğretmenlerden oluştuğu için destekleyici ve katılımcı liderlik daha etkili olur. Okulların eğitim düzeyleri yüksek olduğundan emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir (Çelik, 2000).

2.1.2.3.6. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Kuram, özellikle liderlik tarzlarının seçiminde çalışanların önemini vurgulamaktadır. Liderliğin etkililiği için çalışanların olgunluk seviyesinin önemli bir etken olduğu varsayılmaktadır. Çalışanların olgunluk seviyesinin kişilerin bütün özellikleri olarak değil, yapılacak iş bakımından yetkinliği olarak düşünülmektedir (Aydın, 2018). Kuramda görev ve ilişki yönelimli liderlik davranışı ve bunlara ek olarak grubun olgunluk düzeyi ele alınmıştır. Genel itibarıyla iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki tip olgunluk seviyesine değinilmektedir. İş olgunluğu, kişinin performansına etki eden eğitim ve deneyimle ilgilidir. Psikolojik olgunluk ise, kişinin sorumluluk kabul etmesine yönelik motivasyon seviyesi ve kişinin başarı ihtiyacı olarak değerlendirilmektedir. Lider olgunluk seviyesini grup olarak değil bireysel olarak değerlendirmelidir. Her bireyin olgunluk düzeyleri farklıdır (Çelik, 2000).

Çalışanların olgunluk seviyesi düşük olduğunda görevi belirleyici, ilişkilere daha az önem veren, çalışanları yakından takip eden ve denetleyen liderlik tarzı uygulanmalıdır. Çalışanların olgunluk seviyesi zamanla geliştirilebilir ve olgunluk seviyesi yükseldikçe etkili liderlik tarzı görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa doğru değişme gösterir (Aydın, 2018).

Kuram önemli bir probleme değinmektedir. Liderlerin genel itibarıyla çalışanları daha yetersiz algılamaları ve onları devamlı yönlendirme gereği duymasındadır. Astlarını yetiştirmeyen, amaçların tespit edilmesi ve sorumluluk üstlenilmesinde onlara imkân tanımayan bir liderin, örgütün performansını artırması mümkün değildir (Aydın, 2018).

2.1.2.4. Çağdaş Liderlik Kuramları

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında, durumsal liderlik kuramlarında olduğu gibi her şartta kabul gören tek bir liderlik tipi yoktur. Çağdaş yaklaşımlara göre her liderin her durumda başarılı olma durumu söz konusu değildir. Örgütler farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde izleyenlerin liderlik algısındaki değişimler sebebiyle birçok yeni liderlik tipi ortaya çıkmıştır. Bu bölümde yeni liderlik yaklaşımlarından demokratik liderlik, etik liderlik, otokratik liderlik, hizmetkâr liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner

liderlik, otantik liderlik, etkileşimci (transaksiyonel) liderlik, dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve karizmatik liderlik tarzları ele alınacaktır.

2.1.2.4.1. Demokratik Liderlik

Yönlendirmenin düşük, desteğin yüksek olduğu liderliktir. Bilgi ve beceri düzeyleri yüksek olan izleyenlere sahip örgütlerde bu tarz liderler daha başarılı olurlar (Paksoy, 2012). Lider, örgütün hedefleri doğrultusunda izleyenleri örgütlemeli, karar sürecine izleyenleri dahil ederek planlama sürecini birlikte belirlemelidir. İzleyenler, karar alma sürecine etkin katılım sağlayacaklarından örgütün ve bireysel amaçların uygulanır duruma getirilmesi için daha verimli ve istekli çalışacaklardır (Schermerhorn , 1997).

2.1.2.4.2. Etik Liderlik

Etik, birey davranışlarının doğru olması ve davranışın kontrolüyle ilişkilidir. Bütün eylem ve amaçların uygunluğu ne yapılıp ne yapılmayacağı ne istenip ne istenmeyeceği, neye sahip olunup olunmayacağına bilinmesidir (Pehlivan, 2001). Etik değerlere sahip olan lider, evrensel olarak kabullenilmiş, genel geçerliliği olan ideal ve en iyi davranış ilkeleri ortaya koyarlar (Celep, 2014). Liderin etik ilkelerine ve değerlere sahip olması gerekir. Etik liderliğin ortaya çıkması için örgüt ortamının uygun olması ve izleyenlerin de etik değerleri içselleştirmesi gerekir. Etik liderler, izleyenlerin etik davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir faktör olarak görür. Etik liderliğe göre, mevcut olan liderlik becerilerinin etik değerlerle bütünleşmesi gerekir (Çelik, 2000).

2.1.2.4.3. Otokratik Liderlik

Kararların lider tarafından alındığı, makamdan kaynaklanan otoritenin kullanıldığı görev odaklı liderliktir. Bu tarz liderler yetkilerini devretmeden tüm kararları kendileri alır, izleyenlerin karar verme sürecine katılmalarına müsaade etmezler. Bu tarz liderliğin olduğu örgütlerde hızlı karar alınır, ancak güven ve iş birliği sağlanamaz (Çoroğlu, 2003). Tek karar alıcı olan lider emir vermeden izleyenler hiçbir şey yapamaz. Korku, ceza ve tehdittin hâkim olduğu bu liderlik tarzında yukarıdan aşağıya bilgi akışı vardır. Bilgi akışı aşağıdan yukarıya olduğunda şüphe hâkim olur. Örgütün eğitim seviyesi ve motivasyonu düşük ise korku ve baskı ile kısa zamanda etkili sonuç alınabilir. Ancak uzun vadede örgüt bağlılığın azalmasına, huzursuzluğa, motivasyon düşüklüğüne ve verimsizliğe sebep olur (Çetin ve Beceren, 2007).

2.1.2.4.4. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar liderler, izleyenlerini dinleyen, onların isteklerini, kaygılarını ve etik değerlerini anlayan, izleyenlerini cesaretlendiren, güdüleyen, liderlik değerlerini organizasyonun amaç ve hedefleriyle bütünleştiren liderlerdir. Liderin yaptığı tüm faaliyetlere izleyenlerin dahil edilmesi, liderin izleyenlerinin yanında bulunarak cesaretlendirmesi ve izleyenlerine hizmet etmesidir. Hizmetkar liderler önce hizmet eden sonra hizmet ettiklerini etkileyen, takipçilerini harekete geçiren liderdir (Ercan, 2012). Davranışlarında alçak gönüllü olan, sevgi ile hizmet eden, kendinden çok başkalarını düşünen, takipçileri için vizyoner olan, takipçileri tarafından güvenilen, takipçilerini güçlendiren liderdir (Patterson, 2003).

2.1.2.4.5. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik batı ülkelerinde başarılı ve etkili okullar ile ilgili araştırmalar sonucunda gündeme gelmiştir. Öğretimsel liderlik, okul müdürünün okulun planlanan hedeflerine ulaşabilmesi için okulun iç ve dış paydaşlarını etkileyerek kullandığı güç ve davranışlardır. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerinde öğrenme vaziyetlerini doğrudan veya dolaylı olarak büyük ölçüde etkileyen davranışlarıdır. Okulun eğitsel hedeflerinin gerçekleştirilmesi için eğitim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreci boyunca sürdürmektir (Şişman, 2002). Öğretimsel liderler, öğretmenlerin gelişiminin sağlanması, öğrenme öğretme sürecinin iyileştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasını amaçlar (Gedikoğlu, 2015). Örgüt ikliminde öğrenme ortamını iyileştirerek öğrenci başarısını arttırmayı hedefler (Aytaç, 2013).

2.1.2.4.6. Kültürel Liderlik

Organizasyonda zaman içinde oluşan normlar, inançlar, değerler ve uygulamalar örgüt kültürünün temelini oluşturur. Örgüt kültürü, üyelerinin davranışlarını yönlendirdiği gibi iş tanımlarını ve iş akışlarını da doğrudan etkiler (Sağır, 2013). Kültürel lider, kurum kültürünün bütün yönlerini bilen ve değerlendiren, kültürün yeniden biçimlenmesi ve oluşturulmasında geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle etkin rol oynayabilen kişidir (Erçetin, 2000).

Okul, kültürü etkileyen ve değişimini sağlayan kurumların başında geldiğinden okul müdüründen de beklenen rollerden biri kültürel liderliktir. Okul müdürü bulunduğu toplumun

kültürel yapısını iyi çözümleyerek kültürel değerleri iyi yorumlamalı ve bu değerlerin topluma aktarımını da iyi yapmalıdır (Çelik, 2000).

2.1.2.4.7. Vizyoner Liderlik

Vizyon, örgütün geleceğe yönelik resmini çekmektir. Vizyoner liderin güç kaynağı oluşturacağı vizyona bağlıdır. Vizyoner liderlik, vizyon oluşturma ve vizyonu yönetmeye odaklanmıştır. Vizyoner lider, düne takılıp kalmayan, gelecek yönelimli liderdir. Vizyoner lider, hayal gücü yüksek, duygu ve düşünceleriyle takipçilerini yönlendirebilendir (Çelik, 2000). Vizyoner lider, takipçilerine ortak hayal kurdurabilen, takipçilerine devamlı yenilik ve deneme yapmalarına olanak sağlayan, takipçilerinin risk almalarında önlerini açan liderdir (Barutçugil, 2006).

2.1.2.4.8. Otantik Liderlik

Otantik liderler; kim olduklarını ve neye inandıklarını bilen, değer yargıları, etik muhakeme ve tutumları arasında şeffaflık ve tutarlılık gösteren, kendi içlerinde ve meslektaşları ile aralarında güven, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu bir ruh hali geliştirmeye odaklanan, dürüstlükleri ile tanınan ve bu nedenle saygı duyulan kişilerdir (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderler, değerleri, inançları ve yetenekleri hakkında farkındalığa sahip olan liderlerdir. Statü ve saygı ihtiyaçlarını gidermek için değil, inançları ve değerlerini anlatabilmek ve harekete geçirmek için liderlik arayışındadırlar. Otantik liderlerin eylemlerini belirleyen değer ve inançlarıdır. Kendini geliştirme eğiliminde olduklarından daha az savunmacıdırlar, hatalarından öğrenmeye açıktırlar (Yukl, 2013).

2.1.2.4.9. Karizmatik Liderlik

Karizmatik lider, sahip oldukları özellikleri ile takipçilerini, örgütün hedefleri doğrultusunda davranmaya sevk edebilen kişidir (Koçel, 2015). Karizmatik liderlik, gücünü yasalardan, unvanlardan değil, kendi karakteristik özelliklerinden almaktadır. Takipçileri tarafından hayran duyulan, güven duyulan karizmatik liderler, etkileme özellikleri sayesinde örgüte bağlılığı arttırarak çalışanların motivasyonlarını yüksek tutabilmektedir. Aynı zamanda karizmatik liderler, izleyenlerine gelecek ile ilgili vizyon oluşturabilmektedir (Kırel, 2001). Liderin karizmatik lider olabilmesi için davranışları izleyenlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı ve izleyenlerinin beklentilerini karşılamalıdır. Karizmatik liderin değer ve beklentileri

örgütün ortak çıkarları doğrultusunda olduğunda, izleyenler samimiyetle lidere güvenir, değerlere önem verir ve motivasyonu artar (Aykan, 2004).

2.1.2.4.10. Transformasyonel Liderlik

Organizasyonda hızlı ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik liderlik tarzıdır. Organizasyonun denetimi ve eş güdümünden ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi liderliktir. Transformasyonel liderlik tarzında, bireyin kendi hedeflerinin dışında, grup hedefleri doğrultusunda bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır (Çelik, 2000).

Transformasyonel liderler, çalışanları harekete geçirir, çalışanlarla iyi ilişkiler kurar, grubun misyon ve amaçlarını kabul ederler ve çalışanların duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1990). Transformasyonel liderlik davranışını altı boyutta inceleyebiliriz (Jantzi ve Leithwood, 1996).

- i. Vizyon belirlenir ve geliştirilir
- ii. Örgütün amaçlarının kabulü sağlanarak, amaçlar istikametinde iş birliği yapmaları özendirilir.
- iii. Bireysel destek sağlanır. Astlara saygılı davranır, onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.
- iv. İşle ilgili varsayımlarını tekrardan denemelerine olanak sağlar ve performansı arttırabilecek düşüncelerin oluşumunu destekler.
- v. Davranış modeli oluşturur. Temel değerleri çalışanlara kabullendirerek örnek davranışlar oluşturur.
- vi. Çalışanların kalite ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Transformasyonel liderlik; astlara liderlik yeteneği, liderlere daha yüksek liderlik yeteneği kazandırır. Süreçte yer alan her bireyin yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlar (Aydın, 2018). Transformasyonel liderler, geniş bir çevreyle ilgilenerken örgütün bugünkü ve gelecekteki başarısı için bütüncül bir yaklaşım sergilerler (Çelik, 2000).

2.1.2.4.11. Transaksiyonel Liderlik

Örgüt kültürü ve geleneklerine bağlıdırlar ve mevcut durumu korumak için mücadele ederler. Transaksiyonel liderler, ödül ve ceza ile çalışanları örgütün amaçlarına yönlendirmeye

çalışırlar, risk almayı ve değişimi istemezler (Doğan S. , 2020). Transaksiyonel liderlik davranışı üç boyutta incelenmiştir (Bass, 1990).

- i. Koşullu ödüllendirme; lider amaçları belirler ve amaçları gerçekteştiren çalışanların nasıl ödöl alacaklarını açıklar.
- ii. İştisnalarla yönetim, çalışanlardan istenen verin alınamadığında lider aksayan yöne müdahale eder ve amaçlarda düzeltmeler yapar.
- iii. Serbest bırakma, çalışanları serbest bırakır, liderin sözde var olduğu durumdur.

Lider ile astlar arasında iş ilişkisi vardır. İlişkiler sonuç almaya ve işlemleri tamamlamaya dönüktür. Transaksiyonel liderlik, insan kaynağını kullanmaya ve insan kaynağından yararlanmaya odaklanır (Aydın, 2018).

2.1.3. Negatif Liderlik Türleri

Liderlik, örgütteki kişiler arası ilişkilerden en önemli olanlarındandır. Liderlerin takipçilerine verdikleri emirler ve çatışmaları yönetme biçimlerinin takipçileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Yukl, 2012). Bazı liderlik tarzları, takipçilerinin işlerini iyi yapmalarına engel olabilir. Liderler de yetenek eksikliği ve muhakeme becerisi zayıflığı görülebildiği gibi bazen de liderlerin aşırı karizması ve aşırı güvenleri başarısızlığın nedeni olabilir. Kriz anında liderlerin kendilerine aşırı güven duymaları ve cesurca davranış sergilemeleri her Şeyin kontrolden çıkmasına neden olabilir (Sheard vd., 2013). Bu nedenle liderliğin her zaman olumlu ve mükemmel bir kavram olmadığı göz ardı edilmemelidir. Liderlerin davranışları, takipçileriyle ilişkileri, istemli veya istemsiz aldıkları kararlar, oluşturdukları kurumsal ortam gibi sebeplerle kendilerini, takipçilerini veya örgütlerini olumsuz durumlara sürükleyebilmeleri mümkündür (Pareto, 2010). Liderler bazen kişisel hırslarından dolayı örgütün veya takipçilerinin çıkarlarını tehlikeye atacak, hatta yıkıcı olabilecek kararlar verebilir, takipçilerinin hatta üst yönetimin karşı çıkmalarına rağmen uygulamada ısrarcı olabilirler (O'Connor vd., 1995). Liderlerin örgütteki konumu yükseldikçe verdiği kararların ve davranışların etkisi yüksek olacak ve olumsuz davranışların oluşturacağı örgütsel işlevsizlik de artacaktır (Kets de Vries, 2006). Liderler takipçilerinin performansını artırabilecek iş ortamı yaratabileceği gibi herkesin huzursuz olduğu, zehirlenmiş iş ortamları da yaratabilirler (Kusy ve Holloway, 2009). Mevcut alan yazında birçok çalışma da etkili liderlik davranışlarının çalışan çıktılarına olumlu etkileri ortaya konmuştur. Ancak olumlu liderliğin bakış açısından öte mevcut organizasyonlarda olumsuz lider özellikleri de vardır. Alan yazında olumsuz liderlik

ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda olumlu liderlik davranışları gibi olumsuz liderlik davranışlarının da araştırmaya değer olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu bölümde karanlık liderlik türlerinden “kötü liderlik”, “küçük tiranlık”, “istismarcı yönetim”, “narsist liderlik”, “toksik liderlik” ve “yıkıcı liderlik” konuları ele alınacaktır.

2.1.3.1. Kötü Liderlik

Kellerman kötü liderliği, “etkisiz liderler” ve “etikten yoksun liderler” olmak üzere iki grupta incelemiştir. Etkisiz liderler, beceri yoksunu, hedefledikleri değişimi gerçekleştirmede başarısız, kötü uygulanan taktikler ve kötü planladıkları stratejilerle beklentileri karşılayamazlar. Etikten yoksun liderler ise, doğru/ yanlış ayrımı yapmakta başarısız, terbiye ve iyi davranışları ihlal etmesi nedeniyle liderlikleri sorgulanır. Kellerman’ a göre liderlerin kötü liderlik davranışlarından kendileri kadar takipçileri de sorumludur. Çünkü liderlik sürecine liderler kadar takipçiler ortaktırlar (Kellerman, 2008).

Kellerman kötü liderlik biçimlerini yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar; Yetersiz liderlik, Bağnaz liderlik, Taşkın liderlik, Duygusuz liderlik, Ahlaksız liderlik, Umursamaz liderlik ve Şeytani liderliktir (Kellerman, 2008).

- i. Yetersiz liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları etkili eylem sürdürme iradesi ve yeteneğinden (ya da her ikisinden birden) yoksundur. En azından bir önemli liderlik sınavında olumlu bir değişiklik yaratamazlar.
- ii. Bağnaz liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları, inatçı ve ödün vermez kişilerdir. Yeterli olsalar bile, yeni fikirlere, yeni bilgilere ya da değişen durumlara ayak uydurmaya gönülsüz ya da yeteneksizdirler.
- iii. Taşkın liderlik: Lider kendini kontrol etmekten acizdir; etkili bir şekilde müdahale etme gücünden yoksun ya da buna gönülsüz yandaşlarından yardım ya da teşvik görür.
- iv. Duygusuz liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları duyarsız ya da kabadır. Grup ya da örgüt üyelerinin çoğunun, özellikle de astlarının gereksinimlerini, isteklerini ve arzularını yok sayarlar ya da bunlara aldırmazlar.
- v. Ahlaksız liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları, yalan söyler, aldatır ya da hırsızlık yapar. Kendi çıkarlarını, olağani aşan ölçüde, kamu çıkarlarının önünde tutar.

- vi. Umursamaz liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları, “ötekilerin”, yani doğrudan sorumlu oldukları grup ya da örgütün dışındakilerin, sağlık ve refahını önemsemez ya da bunlara karşı kayıtsız kalırlar.
- vii. Şeytani liderlik: Lider ve en azından bazı yandaşları canavarca suçlar işler. Eziyeti iktidarlarının bir aracı olarak kullanırlar. Erkek, kadın ve çocuklara verilen zarar hafif değil, şiddetlidir. Zarar fiziksel, psikolojik ya da her iki şekilde olabilir.

2.1.3.2. Küçük Tiranlık (Zorbalık)

Liderliğin karanlık yönüne yönelik ilk çalışmayı Ashforth (1994)'de yapmış ve literatüre “küçük tiranlığı” kazandırmıştır. Küçük tiranlık liderlik modelinde, bunaltıcı yönetim, soğuk ve samimiyetsiz etkileşimler, güvensizlik ve şüphecilik, çalışanların davranışlarına ve kişiliklerine ağır hakaretler, çalışanlarına büyüklük taslayan, küçümseyici ve kendini beğenmiş davranışlar olarak sıralanabilir. Bu liderlik tarzına sahip bireyler keyfi kararlar alan, başarılarında kendine pay çıkaran, başarısızlıkta çalışanları suçlayan, çalışanları bilgilendirme ve danışmada umursamaz olan, çalışanlarının gelişimlerini engelleyen ve çalışanları arasında sosyal ilişkiyi önlemek için çaba harcayandır. Küçük tiranlığın altı davranış biçimi vardır (Ashforth, 1994).

- i. Keyfilik ve kendini yüceltme: Çalışanları arasında taraf tutmak veya kendi menfaati için yetkisini kullanmak.
- ii. Çalışanlarını küçümseme: Astlarını başkalarının yanında küçük düşürmek, utandırmak, astlarına bağırarak.
- iii. Düşüncesizlik: Çalışanların mutluluğunu düşünmezler, samimiyetsiz ve düşmanca hareket ederler.
- iv. Problem çözümede zorlayıcı: Çalışanların düşüncelerinin önemsemezler, reddedilmeyi kabul etmezler
- v. Sorumluluk almalarını sekteye uğratma: Çalışanlarının cesaretlerini kırarlar, çalışanlarını girişimlerden uzak tutarlar ve eğitim almalarını sağlamazlar.
- vi. Sebepsiz cezalandırma: Astlarını sebepsiz olarak azarlarlar, astların performansı yüksek olsa bile genellikle eleştirirler.

Küçük tiranlık liderlik davranışları sergilenen organizasyonlarda çalışanların yaptıkları her işte liderin onayını almaları gerektiğinden huzursuzluk, kişinin özgüvenin azalması, stres, performans düşüklüğü ve işe yabancılaşma görülür (Ashforth, 1994).

2.1.3.3. İstismarcı Yönetim

“İstismarcı yönetim” kavramını literatüre Tepper, (2000) tarafından kazandırılmıştır. Tepper’e göre istismarcı yönetim, yöneticilerin astlarına fiziksel temas dışında sürekli biçimde sözlü ve sözel olmayan düşmanca davranışlarıyla astların algılamaları olarak belirtmektedir. İstismarcı yönetim, ortama göre farklı değerlendirilebilir. Bir ast yöneticisinin davranışını içinde bulunduğu ortamda istismarcı bulurken bir başka ortamda istismarcı olarak değerlendirmeyebilir. Yani astların kendi gözlemlerine dayandığı için öznel değerlendirmedir. Astların karakteristik özellikleri ve buldukları şartlar değerlendirmede etkilidir. İstismarcı yönetim, devamlı ve hiyerarşik olarak kötü davranışa maruz kalmayı içerir (Tepper, 2007). İstismarcı yönetim davranışlarının üç temel özelliği bulunmaktadır (Harris vd., 2007).

- i. İstismarcı yönetim davranışları öznel değerlendirme olduğundan çalışanlar tarafından farklı değerlendirilebilir.
- ii. Davranışın istismarcı davranış olması için süreklilik göstermesi gerekmektedir.
- iii. Fiziksel temas içermeyen davranışlar olmalıdır.

2.1.3.4. Narsist Liderlik

Narsist liderlerin; hayranlık algısı oluşturmaya çalışırken, karşıdaki kişileri küçümseyerek kendilerini yücelttikleri, takipçileriyle samimi olmayan davranış geliştirdiklerinden dolayı takipçileriyle zayıf ilişki içinde oldukları öne sürülmektedir (Morf ve Rhodewalt, 2001). Narsisizmde olumlu ve şişirilmiş bir benlik anlayışı ve bu olumlu benlik anlayışını sürdürmek ve yükseltmek için bir benlik düzenleme stratejisi hakimdir (Campbell vd., 2004).

Narsist liderler, kendini beğenmiş, kendisinden başkasını küçümseyen, böbürlenen ve saldırganlık gibi kişilerarası ilişkileri zedeleyen davranışları sık sergilediklerinden takdir kazanarak kendilerini haklı çıkaramazlar (Morf ve Rhodewalt, 2001). Narsistler için başkalarının onları nasıl algıladıkları çok önemlidir (Crocker ve Park, 2004). Karakteristik olarak narsistler empati yoksunlardır (Brown ve Bosson, 2001). Narsistik liderler, ilk karşılaşmada karşılarındakiler tarafından ilgi çekici ve güven verici olarak görünseler de zaman içerisinde sömürücü ve manipülatif tarafları ortaya çıkar (Schmid vd., 2018).

2.1.3.5. Toksik Liderlik

Toksik kelimesi Türkçe anlamı “zehirli, sağlığa zararlı olan” demektir (T.D.K., 2021). Toksik liderlikte zehirli liderlik, sağlığa zarar veren liderliktir diyebiliriz.

Toksik Liderlik, yıkıcı davranışları ve işlevsiz kişisel özellikleri sebebiyle, organizasyona, çalışanlara hatta liderlik ettiği milletlere kalıcı ve ciddi zararlar veren liderlerdir (Lipman ve Blumen, 2005). Toksik liderlik, çalışanların yaratıcılık, istek, özerklik ve yenilikçi düşüncelerini zehirleyerek örgüte zarar veren bir yaklaşımdır. Toksik liderler, kendi vizyonlarını takip eden robot çalışanları tercih ederler ve liderliği insanlara baskı yaparak kontrol altında tutmak olarak görürler. Çalışanlar ya toksik liderlik davranışını kabul etmek ya da işten ayrılmak zorundadırlar (Wilson-Starks, 2003). Sistematik olarak kırıcı davranışlar sergilenerek çalışan motivasyonunun ve örgüt ikliminin olumsuz etkilenmesi toksik liderliğin olduğunu gösterir. Toksik liderler, çalışanların refahını yeteri kadar düşünmezler, kişiler arası etkileşimleri yetersizdir, astlarının algısına göre kendi menfaatleri ön plandadır (Williams, 2005).

2.1.3.6. Yıkıcı Liderlik

İngilizce anlamı “destructive leadership” olan yıkıcı liderlik son yıllarda liderliğin karanlık yönüyle ilgili yapılan çalışmaların bir parçasıdır. Destructive kelimesi yok etmek, yıkmak, tahrip etmek anlamına gelen “destory” kelime ailesinden gelmektedir. Destructive ise yıkıcı, zarar verici olarak Türkçeye çevrilen bir sıfattır (T.D.K., 2021). Karanlık liderlik türlerinden olan yıkıcı liderlik, yalnız liderin kişilik özelliklerine, davranışlarına değinmekten ziyade, planlı ve/veya plansız olarak, istemli ve/veya istemsiz olarak örgüte ve takipçilerine olumsuz etkileri olan, zarar veren liderliktir.

Yıkıcı liderliğin yaygınlığından, örgütlerde maliyet kaynaklı sorunlardan ve takipçileri üzerindeki ağır etkilerden dolayı son yıllarda liderliğin karanlık tarafına ilgi artmaktadır (Schyns ve Schilling, 2013). Her ne kadar yıkıcı liderlikle ilgili araştırmalar son yıllarda artmış olsa da hala literatürde yıkıcı liderlikle ilgili genel bir tanımın olmaması, yıkıcı liderliğin diğer karanlık liderlerden farkının belirgin olmaması ve yıkıcı liderliğin ne olduğu ya da olmadığına ilişkin hem fikir olunan teorik çerçevenin eksikliği görülmektedir (Tepper, 2007). Yapılan çalışmalarda ,örgütler ve izleyenler için zararlı sonuçlar doğurduğuna inanılan, kötü liderliği

tanımlamak için “yıkıcı liderlik” terimi genel bir ifade olarak kullanılmaktadır (Throughgood vd., 2018).

Einarsen vd. (2007) tarafından yapılan ve literatürde ilk olma özelliği taşıyan tanıma göre yıkıcı liderlik, yönetici pozisyonundaki liderin, örgütün amaç ve hedeflerine aykırı hareket ederek, örgütün kaynaklarını etkili kullanmayıp örgütün etkinliğini azaltan ya da zayıflatan ve astlarının motivasyonunu ve iş doyumunu sabote eden davranışları sistematik ve tekrarlanan bir şekilde sergilemesidir. Einarsen vd. (2007) tanımdan hareketle kavramsal bir model geliştirmişlerdir. Modele göre yıkıcı liderlik davranışının örgüte ve astlara yönelik olmak üzere iki boyutu vardır. Liderler boyutun birinde yıkıcı diğerinde yapıcı davranışlar gösterebilir. Bu durumun tam tersi de mümkündür. Yani lider, astlarına karşı acımasız davranıp taciz ederken örgütün hedefleri doğrultusunda hareket ediyor olabilir. Örgütün hedeflerine aykırı davranırken de astlarını destekleyici olabilir. Modelin astlara yönelik boyutun da astların lehine ve astların aleyhine davranışlar tanımlanır. Astların lehine olan davranışlar, astların iş doyumunu yükselten, motivasyonunu arttıran, astlarla iyi ilişkiler kuran ve onları destekleyen davranışları içerir. Astları aleyhine davranışlar ise, zorbalık, taciz ve kötü davranışlar sergileyerek, astların iş doyumunu ve motivasyonunu sabote eden davranışlardır. Modelin örgüte yönelik boyutunda, örgüt lehine ve örgüt aleyhine davranışlar tanımlanır. Örgüt lehine olan davranışlar, örgütün hedefleri ve geleceği için başarılabilir hedefler belirlemek, stratejik kararlar almak ve örgüt hedefleri doğrultusunda çalışmaktır. Örgütün aleyhine olan davranışlar ise, örgütten malzeme, para çalmak gibi örgütün çıkarlarını zedeleyen davranışlardır (Einarsen vd., 2007).

Şekil 2.2

Yıkıcı ve Yapıcı Liderlik Davranış Modeli



Kaynak: Einarsen vd. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 207-216., s. 211.

Örgüt ve ast odaklı davranış biçimlerinin keşiminden oluşan modelde, üçü yıkıcı olmak üzere dört liderlik davranışı ortaya çıkmaktadır (Einarsen vd., 2007).

- Zalim Liderlik Davranışı:** Örgütün çıkarlarını ve menfaatlerini savunabilirler, ancak astlarına karşı duyarsız, zalimdirler. Astlarına karşı agresif ve küçümseyicidirler. Örgüte yapıcı, astlarına yıkıcı davranış sergilerler.
- Azalan Liderlik Davranışı:** Raydan çıkmış liderlik hem örgüt amaçlarına hem de astlarına karşı olumsuz tutum içerinde olmaktır. Astlarına karşı zorba, işte devamsızlık ve yolsuzluk görülür hem örgüte hem astlara karşı yıkıcıdır.
- Destekleyici- Sadakatsiz Liderlik Davranışı:** Örgütün menfaatlerini ihlal eder, astların refahını düşünür. Örgütte yolsuzluk yapabilir, astları ile ilişkisi iyidir. Örgüte karşı yıkıcı astlarına karşı yapıcıdır.
- Yapıcı Liderlik Davranışı:** Örgütün amaçlarını benimserler ve kaynaklarını iyi kullanırlar. Astlarını karar alma sürecine katarak iş doyumunu ve motivasyonunu yüksek tutarlar.

Padilla vd. (2007) örgütte yıkıcı liderlikten söz edebilmek için örgütün negatif sonuçlarının ortaya çıkması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için de örgütteki uzun dönem performansın dikkate alınması gerektiğini, örgütteki hedeflerin gerçekleştirilmesi için örgüt

üyelerinin performansının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Padilla vd. (2007) yıkıcı liderliği 5 ilkeyi temel alarak tanımlamışlardır.

- i. Yıkıcı liderlik nadiren veya tamamen yıkıcıdır.
- ii. Yıkıcı liderlik ikna ve bağlılıktan ziyade kontrol ve baskı içerir. Liderlik ve hakimiyet arasında belirgin farklılıklar vardır. Zorbalık ve hakimiyet olumsuz liderlik teorisinin ilk örneklerindedir.
- iii. Yıkıcı liderliğin bencil bir yönelimi vardır. Örgütün ihtiyaçlarının aksine liderin amaç ve hedeflerine odaklanır. Bu nedenle yıkıcı liderin gücünü sürdürme çabaları genellikle takipçileri geliştirmeyi, desteklemeyi ve süreçlere dahil etmeyi engeller.
- iv. Yıkıcı liderliğin etkileri örgütün içinde veya dışında örgütsel çıktılarda görülür. Olumsuz örgütsel çıktılar, uygun ortamda etkileşen işlevsiz lider davranışlarının ve destekleyici takipçilerinin ürünüdür. Takipçiler yıkıcı lidere karşı gelecek durumda değillerdir ya da rıza göstermek durumundadırlar.
- v. Yıkıcı örgütsel sonuçlar destekleyici takipçilere ve uygun ortamlara bağlıdır. Yıkıcı liderlik sadece liderlerin değil, aynı zamanda destekleyici takipçilerin ve uygun ortamların ürünüdür.

Krasikova vd. (2013), Einarsen ve arkadaşlarının “yıkıcı liderlik” tanımını temel alarak kendi tanımlarını geliştirmişler ve yıkıcı liderliği “, a) izleyenleri örgütün meşru çıkarlarına aykırı davranmaya teşvik ederek ve / veya b) zarar verici yöntemleri içeren bir liderlik biçimi kullanarak örgüte ve/veya izleyenlerine zarar verebilecek veya zarar verme maksadıyla yapılan davranışlar” olarak tanımlamışlardır. Krasikova vd. (2013) liderleri yıkıcılığa sürükleyebilecek bazı iç ve dış etmenlerin olduğunu ve bu etmenleri de aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- i. Liderin kişisel hedefleri ile örgütün çıkarlarının çatışması
- ii. Lider kişisel veya örgütsel hedeflere ulaşmada takipçileri tarafından engelleniyorsa
- iii. Liderin önyargılarının onu hatalı bir şekilde yönlendirmesi
- iv. Liderin hedeflerine ulaşmasında karşılaştığı engeller (kaynak yetersizliği, takipçilerin yetersizliği, motivasyon düşüklüğü vb.)
- v. Liderlerin çıkarlarına zarar verme
- vi. Liderlerin geçici veya düzenleyici öz denetim bozuklukları

- vii. Örgüt içinde zarar verici davranışların kabul edilebilir olması
- viii. Zarar verici davranışın hedeflere ulaşmak için en etkili yol olarak görülmesi
- ix. Liderlerin öz benlik algılarının aşırı gelişmesi (narsisizm, makyevalizm vb.)

Schyns ve Schilling (2013)'e göre yıkıcı liderlik; bir bireyin veya bir grubun üyelerinin çalışmalarının, deneyimlerinin ve/veya ilişkilerinin amirleri tarafından düşmanca ve/veya engelleyici olarak algılanacak şekilde kesintisiz bir biçimde etki altında bırakıldığı bir süreçtir. Yıkıcı liderliğin dört temel kavramla ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

- i. Liderlerle İlgili Kavramlar: Takipçilerin liderin lider kimliğine direnç göstermesidir.
- ii. İşle İlgili Kavramlar: İş tatmini ve motivasyon.
- iii. Örgütle İlgili Kavramlar: Örgütü doğrudan etkileyen işten ayrılma sıklığı ve örgütsel bağlılıktır.
- iv. Takipçilerle İlgili Kavramlar: Motivasyon, stres ve iyi olma halidir.

Harvey vd. (2007) yıkıcı liderin kişilik özelliklerini proaktif ve reaktif olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Proaktif yıkıcı liderler kişilik özellikleri gereği aracıya ihtiyaç duymadan doğrudan hedeflere yönelirken, reaktif yıkıcı liderler ise hedefe doğrudan etkileri olmaz. Örgütün verimliliği ve etkililiğinin düşmesi, takipçilerin algıları gibi nedenlerle örgüt üzerinde dolaylı yıkıcı etkiler bırakırlar (Harvey vd., 2007).

Tablo 2.6

Yıkıcı Liderlik Kişilik Özellikleri

Proaktif	Reaktif
Manipülatif	Tembellik
Güç	Ehliyetsizlik
Kıskançlık	Deneyim eksikliği
Narsisizm	Örgüt içinde korunmuş
Anti-sosyal	Kötülük

Kaynak: Harvey vd. (2007). Coping with abusive supervision: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *The Leadership*, 2576-2599, s. 2591.

Yıkıcı liderlik, başarısız liderlik değildir (Aaslan vd., 2010). Başarılı tarafları, yıkıcı taraflarını gölgeliyor olabildiği gibi astlarından ve mesai arkadaşlarından destek de görüyor olabilirler. Hatta yıkıcı liderlerin, liderliğin üretkenlik yönüne gizlenerek, örgütleri kör noktada bırakmaları sık görülen bir durumdur (Goldman, 2009). Yıkıcı liderlik başarısız liderliğe göre daha aktif bir şekilde ortaya çıkan; örgütü ve/veya örgüt üyelerini doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen bir durumdur. Bir liderin yıkıcı olarak tanımlanabilmesi için davranışlarının sistematik ve uzun süreli olması; takipçilere ve örgüte zarar vermesi beklenmektedir (Erickson vd., 2015). Yıkıcı liderlik davranışı, örgütün ihtiyaçlarından ziyade liderin ihtiyaçlarına yönelik bencil bir yönelime sahiptir ve bunu yaparken de ikna etmek yerine zorlama ve manipülasyonun kullanılmasına sıkça rastlanmaktadır (Thoroughgood vd. 2012). Yıkıcı liderler kişisel çıkarlarına ulaşmak için izleyenlerine ve örgüte zarar verebilirler. Çalışanlar yıkıcı liderlerden zorbalık, suçlama, aşırı denetim ve para çalma gibi sebeplerden şikâyet ederek örgütlerini terk etme davranışı göstermektedirler (Kets de Vries, 2016).

Ülkemizde de Celep (2014) tarafından yapılan tanıma göre yıkıcı liderlik, liderin gösterdiği olumsuz davranış ve sözlerle, bilinçli olarak organizasyon ya da izleyen menfaatlerini korumak için mevcut yapıyı yıkarak, yeni bir yapı kurmasıdır (Celep, 2014).

2.1.3.6.1. Yıkıcı Liderliğin Yapısı

Einarsen vd. (2007)'e göre yıkıcı liderlik üç temel unsurdan ortaya çıkmaktadır. Bunlar, içerik, amaçsız davranışlar, sistematik ve tekrarlanan davranışlar (Einarsen vd., 2007).

- i. İçerik: Yıkıcı liderlik astlara yönelik davranışlar ve örgüte yönelik davranışlar olmak üzere iki davranışa odaklanmaktadır. Yöneticilerin hem örgüte hem astlarına karşı güçlerini yanlış kullanarak astlarının başarısını, motivasyonunu, hedeflenen kaynaklar ve amaçlara ulaşmayı sabote edebilir ve / veya örgütün etkinliğini zayıflatabilir. Yıkıcı liderlik davranışları mutlaka aktif ve belirgin davranışları değil, aynı zamanda pasif ve dolaylı davranışları da içerebilir. Astlarının refahını koruyamayan lider davranışını pasif ve dolaylı davranışa örnek olarak gösterilebilir (Einarsen vd., 2007).
- ii. Amaçsız Davranışlar: Zarar vermeyi amaçlamayan ancak düşüncesizlik, duyarsızlık veya yetersizlik nedeniyle astlarına veya örgüte zarar verme durumu olduğu söylenebilir (Einarsen vd., 2007).

- iii. **Sistematik ve Tekrarlanan Davranış:** Liderler bazen kötü kararlar alabilir, bazen sınırlı olabilirler veya kötü bir gün geçirebilirler. Ancak bu davranış sistematik olduğunda ve tekrarlandığında yıkıcı davranış olarak sınıflandırılabilir. Bu nedenle liderler sürekli olarak ya da tekrarlanan hatalar yaptıklarında astlarına karşı yıkıcı davranış gösterdikleri söylenebilir (Einarsen vd., 2007).

2.1.3.6.2. Yıkıcı Liderlik Faktörleri

Yıkıcı liderliği mümkün kılan üç temel faktör vardır. Bunlar, lider ve liderin özellikleri, takipçiler ve özellikleri ve çevresel faktörlerin birleşmesidir. Bu faktörler toksik üçgen olarak adlandırılmaktadır. Bu bakış açısı sadece liderin özellikleriyle ilgilenmek yerine takipçilerin durumu ve çevresel faktörlere de odaklanmayı gerektirmektedir. Yıkıcı liderliği etkileyen çevresel faktörlerin incelenmesi daha geniş bir bakış açısı yakalanmasına yardımcı olur. Bu sayede lidere karşı ya da lider tarafından izleyenlere karşı yükleme hatasının önüne geçilmiş olur. Toksik üçgen modeli yani yıkıcı liderlik üçgeni şekil 3.2'de gösterilmiştir (Padilla vd., 2007).

Şekil 2.3

Toksik Üçgen



Kaynak: Padilla vd. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. The Leadership Quarterly, 176-194, s. 180.

2.1.3.6.2.1. Lider ve Liderin Özellikleri

Padilla vd. (2007) İliteratür analizi sonucunda beş kritik yıkıcı lider özelliği önermektedir. Bunlar, karizma, kişiselleştirilmiş güç kullanımı, narsisizm, olumsuz yaşam hikayeleri ve nefret ideolojisidir (Padilla vd., 2007).

i. Karizma: Bilimsel analizlerin çoğu karizmayı yıkıcı liderliğin merkezi olarak tanımlar. Tüm karizmatik liderler yıkıcı değildir, ancak çoğu yıkıcı liderler karizmatiktir. Örneğin Hitler, Stalin, Charles Taylor gibi yıkıcı liderlerin en temel ortak özellikleri karizmatik olmalarıdır. Karizmanın üç özelliği yıkıcı liderler için geçerlidir. Bunlar; vizyon, kişisel enerji ve kendini sunma becerileridir. Yapıcı karizmatik liderler organizasyona faydalarını vurgulayan bir vizyon sunarken, yıkıcı karizmatik liderler kişisel güçlerinin artıran vizyonlarını dile getirirler (Padilla vd., 2007).

ii. Kişiselleştirilmiş Güç: Etik Liderler makam gücünü başkalarına hizmet etmek için kullandıklarında yapıcı karizmatik lider, etik dışı liderler makam gücünü kendi menfaatine ve kendini geliştirmek için kullanırsa yıkıcı karizmatik lider olarak değerlendirilir. Yıkıcı liderler muhaliflerini ve rakiplerini bastırmak için onların değerini düşürecek ve izole edecek şekilde terimlerle tanımlar. Örneğin Hitler'in Yahudileri sağlıksız olarak betimlemesi veya yıkıcı liderin muhalifleri ahlaksız olarak betimlemesi gibi. McClelland'ın araştırmasında (1970, 1975), liderlerin sosyalleştirilmiş ve kişiye özgü güç ihtiyaçları arasında özenli bir ayırım yaparken güç ihtiyacı ile karakterize edildikleri sonucuna ulaşmıştır. Kişiye özgü güce ihtiyaç duyan liderler, gücü acelesi ve agresif bir şekilde izleyenlerinin ve örgütün zararına kullanırlar. Bu tip liderler, sorumluluk duygusu olmayan, anlayışsız ve olağanüstü cezalandırıcıdır (Padilla vd., 2007).

iii. Narsisizm: Kendini üstün görme, muhteşemlik, kibir ve bencil bir haz arayışı davranışlarını içerir. Kişiselleştirilmiş güç kullanımı ve karizma ile yakından bağlantılıdır. Araştırmacıların birçoğu narsisizm ile yıkıcı liderlik arasında ilişki olduğunu savunmaktadır. Narsist liderler, sorgusuz itaat ve ayrıcalık isterler, başkalarının düşüncelerini ve refahını görmezden gelirler ve genellikle otokratik liderlerdir. Narsislerin muhteşem güç ve başarı hayalleri dış çevrelerini umursamamalarına sebep olmaktadır (Padilla vd., 2007).

iv. Olumsuz Yaşam Hikayeleri: Organizasyona ve sosyal sistemlerine zarar veren liderlerin olumsuz yaşam hikayeleriyle ilgili kendilerinin de çevrelerinde konuştukları gözlemlenmiştir. Olumsuz yaşam hikayesi, liderin dünyadaki sahip olduğu yıkıcılık imajını yansıtır (O'Connor vd., 1995). Bu tip durumlar çocukluk dönemine kadar irdelenmelidir. Çocukluk döneminde yaşadığı ebeveyn çatışması, baba suçluluğu,

sosyoekonomik durum düşüklüğü, istismara maruz kalmak ve annenin psikolojik sorunları gibi nedenler sorunun kaynağı olabilir (Padilla vd., 2007).

v. Nefret İdeolojisi: Yıkıcı ve yapıcı liderler karşılaştırıldığında, yıkıcı liderlerin rakiplerini hor gördüğü, onları yenmek istedikleri ve dünya görüşlerinin, vizyon ve söylemlerinin nefret içerdiği görülmektedir. Öfkelerinin sebebi her ne olursa olsun nefret yıkıcı liderlerin dünya görüşünün önemli bir bileşenidir. Yıkıcı liderler nefreti, şiddeti ve intikamı meşrulaştırır (Padilla vd., 2007).

2.1.3.6.2.2. Destekli Takipçiler

Padilla vd. (2007)'e göre yıkıcı liderliği destekleyen takipçiler “uyum sağlayanlar” ve “göz yumanlar” olmak üzere iki tür olarak değerlendirilmektedir.

- i. Uyum Sağlayanlar: İtaatkâr davranıp körü körüne lideri takip ederler. Uyum sağlayan çalışanların karşılanmamış temel ihtiyaçları, öz değerlendirme düşüklüğü ve düşük psikolojik olgunluğundan kaynaklanmaktadır (Padilla vd., 2007).
 - a. Karşılanmamış Temel İhtiyaçlar: I. Dünya Savaşından sonra Almanya, Rusya ve İtalyan vatandaşları yoksulluk ve açlığın eşiğinde kaldıktan sonra Hitler, Stalin ve Mussoli’ni gibi liderler yükselmeye başlamıştır. Günlük korku ve temel ihtiyaçlarını karşılayamayan fakir insanların kontrolü daha kolaydır. 2005 yılında Uluslararası Şeffaflık Örgütü’nün yayınladığı rapora göre günümüzde de en yoksul ülkeler en yozlaşmış hükümetler tarafından yönetilmektedir (Padilla vd., 2007).
 - b. Öz Değerlendirme Düşüklüğü: Öz yeterliliği düşük, benlik saygısı düşük ve dış kontrol odağı olan kişiler yıkıcı liderlere karşı daha hassastır. Öz yeterlilik, kişinin hangi faaliyeti üstleneceğini ve üstlendiği faaliyete ne tür bir çaba ile yapacağını ifade eder. Dış kontrol odağı olan bireyler, kendilerini lider olarak görmezler ve harici birinin kontrol etmesini beklerler. Benlik saygısı düşük olan bireyler genellikle daha cazip biri olmak isterler, daha karizmatik görünmek isterler ve başkalarını kontrol etmek istediklerinden yıkıcı liderliğe elverişlidirler (Padilla vd., 2007).
 - c. Düşük Psikolojik Olgunluk: Freud’a göre psikolojik olgunluk düzeyi düşük olan bireylerin otoriteye uyma, yıkıcı eylemlere katılma olasılığı

daha yüksektir. Dolayısıyla yıkıcı otoriteye karşı çıkmak için psikolojik olgunluğa ihtiyaç vardır (Padilla vd., 2007).

- ii. Göz Yumanlar: Göz yuman çalışanlar, kendi düşüncelerine göre buldukları konumdan daha yukarıya çıkmak istemelerinden dolayı yıkıcı liderleri aktif olarak desteklerler. Göz yuman çalışanlar, hırslı, liderle benzer dünya görüşüne sahip ve olumsuz değerlere sahiptirler. Göz yuman çalışanlar ile lider arasında karşılıklı kazanç söz konusudur. Göz yuman çalışanlar ileride organizasyon için tehdit olarak görülebilir. Çünkü göz yuman çalışanlar mevcut liderlerinden sonra görevi devralmayı istemektedirler ve liderlerinden sonra yıkıcı liderlik davranışını devam ettirme niyetindedirler (Padilla vd., 2007).

2.1.3.6.2.3. Çevresel Faktörler

Toksik (zehirli) üçgenin üçüncü kısmı çevresel faktörler ile ilgilidir. Yıkıcı liderliği etkileyen dört çevresel faktör vardır. Bunlar, istikrarsızlık, tehdit algısı, kültürel değerler ve kurumsallaşma olmamasıdır (Padilla vd., 2007).

- i. İstikrarsızlık: İstikrarsız (karmaşık) ortamlarda hızlı hareket ve karar almak gerektiğinden iktidardaki liderlere daha çok yetki verilir. Karar verme süreci merkezileştikten sonra organizasyondaki istikrarsızlık normale dönse de geri almak genellikle zordur (Padilla vd., 2007). Çevre karmaşıklaştıkça lidere bilgi akışı daha çok artar. Lider bu bilgileri değerlendirip sorunları çözmek için daha çok çalışmak mecburiyetinde kalır ve bu durumda yıkıcı liderlik davranışları artabilir (Güney, 2015).
- ii. Tehdit Algısı: İzleyenlerin dış tehdit algısı arttığında baskıcı liderliği daha çok kabul etmeye istekli olurlar. Tehdit algısı arttıkça izleyenler katılımcı lider anlayışından ziyade karizmatik liderlere gereksinim duyarlar. Çevresel tehdit algısında iki kısım önemlidir. Birincisi, nesnel bir tehdit zorunlu değildir, tehdit algısı yeterlidir. İkincisi, liderler genellikle güçlerini arttırmak ve izleyenlerini güdülemek için genellikle dış tehdit algıları yaratabilirler (Padilla vd., 2007). Örneğin ülkeyi yöneten bir liderin ben gider onlar gelirse ülkeyi satarlar vb. söylemlerle izleyenlere tehdit algısı oluşturarak gücünü arttırması ve takipçilerinin motivasyonunu arttırması.
- iii. Kültürel Değerler: Kolektivizm, belirsizlik ve eşitsizliğin olduğu kültürlerde yıkıcı liderlik davranışları doğal karşılanır. İnsanlar umut sağlamak için belirsizliğin olduğu toplumlarda güçlü liderlere bakarlar. Diktatörler, sorunlara kolay çözümler sunan yapı

kurarak ve belirli kurallar sağlayarak izleyenlerinin güvenlik gereksinimlerinden yararlanırlar (Luthans vd., 1998). Yüksek-güç mesafe kültürlerinde, gelir dağılımında eşitsizlik olanlarda ve eğitim seviyesi düşük olanlarda, izleyenler tiranlığı ve despotik liderlere karşı daha hoşgörülüdür (Padilla vd., 2007).

- iv. Etkisiz Kurumlar (Kurumsallaşma Olmaması): Güçlü milletler güçlü kurumlara ve güçlü denetim mekanizmalarına sahiptirler. Mutlak gücün kötüye kullanılmasını önlemek için kontrol ve dengeleme çok önemlidir. Örneğin bağımsız yönetim kurulları ile yönetilmeyen şirketler bireylerin veya tarafların iktidarı gasp etmesine müsaade ederler (Padilla vd., 2007). Liderlerin işlerini yaparken kullandıkları takdir yetkisi de liderlerin güçlerini kötüye kullanmalarına olanak sağlar. İzleyenlerdeki ilgisizlik ve bağımlılık kültürü gücün merkezileşmesine katkı sağlar. Böyle kültürler istikrarsız ve etkisiz kurumlarla birleştiğinde güç, bir liderde toplanır ve bağımlı izleyen sayısı artar, muhalefetin zayıflamasına yol açar (Padilla vd., 2007).

Etkili kurumlar, istikrarlı sistemleri, uygun kontrol ve denetimleriyle ve güçlü izleyicileriyle birlikte yıkıcı liderin sistemi ele geçirmesini yumuşatma eğiliminde olurlar. Yıkıcı liderler iktidara geldiklerinde, mevcut yasaları ve kurumları sabote ederek güçlerini pekiştirirler. Güçlerini pekiştirmek için rakiplerini ortadan kaldırır, süreci meşrulaştırmak için medyayı manipüle ederek propaganda yaparlar. Politikalar kısa zamanda kültürle özdeşleşir ve otorite tarafından onaylanan mantıksız emirler sonunda normal olarak kabul edilir (Padilla vd., 2007).

2.1.3.6.3. Yıkıcı Liderliğin Sonuçları

Mevcut yetki ve güçlerini kötü kullanmasından kaynaklanan yıkıcı liderlik iş gücünün küçük bir kısmını etkiliyor gibi görünse de yıkıcı liderlik davranışları hem yöneticiler hem de örgüt için endişe verici olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Çalışanlar üzerinde psikolojik baskı oluşturarak işe devamında azalma ve sağlık giderlerinde artışa sebep olabilir (Bardes ve Piccolo, 2010).

Ayrıca çalışanlar üzerindeki olumsuz etkisi, öfke, stres, uykusuzluk, kötü rüyalar, yorgunluk, konsantrasyon kaybı, sağlık sorunları, iş ortamında moralsizlik, aile ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesi, işe gitmek istememe ve işten ayrılma olarak ortaya çıkmaktadır. Yıkıcı liderliğe maruz kalan çalışanlar hata yapmamak ve ceza almamak için risk almaktan kaçınırlar. Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için hata yapmaya istekli olmak çok önemlidir.

Yıkıcı liderlik çalışanların hata yapmaktan korkmasından dolayı yaratıcı süreci büyük ölçüde azaltır (Erickson, vd., 2015).

Yıkıcı liderlik davranışı sergilenen örgütte siyasi davranış ve kayırmacılık bir norm haline gelir. Böyle bir davranış genel ve uzun vadeli hedeflerden ziyade genellikle kendine hizmet etme ve bireysel hedeflere ulaşmak olarak görülür. Örgütü olumsuz yönde etkileyen yıkıcı liderler işe alma ve yükselmede kayırmacılık yaparlar. Çalışan motivasyonu ve performansı düşeceği için örgütün karlılığı azalır, yetişmiş insan kaynaklarında kayıplar olur (Erickson vd., 2015).

2.2. Motivasyon

Fransızca kökenli motive kelimesinden türetilmiş olan motivasyon, güdülemek, isteklendirmek, harekete sevk etmek ve harekete yönelten içsel güçtür (T.D.K., 2021). Fizyolojik eksiklik veya psikolojik ihtiyaçla ortaya çıkan bir amaca isteklendirmeye yönelik bir süreçtir (Luthans, 2011). Motivasyon (güdü) istekleri, dürtüleri, ihtiyaç duymaları ve ilgileri içine alan genel bir kavramdır. Gdüler organizmayı uyarır ve harekete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışlarında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizma güdülenmiş olur (Cüceloğlu, 1999). Verimliliğin artması, sürekli üretkenlik ve amaçlanan hedefe ulaşılmasında motivasyon doğrudan etkili olduğu için yöneticiler çalışanların motivasyon düzeylerini arttırmalıdır (Forsyth, 2006). Hedefe yönelmiş, motive olmuş bireyler örgütün amaçları doğrultusunda çalışır. Yöneticiler başarılı olabilmek için çalışanların motivasyonunu daima canlı tutmalıdır. Yöneticiler çalışanlarını iyi tanımalı, çalışanlarının nasıl bir çalışma ortamında, ne zaman, hangi ödüllerle motive olacağını bilmesi gerekir. Bir liderin başarılı olabilmesi çalışanlarının iyi motive olmasına onların başarılı olmasına bağlıdır. Bu nedenle lider, motivasyon kavramını ve özellikleri iyi bilmeli, çalışanlarını motive etmek için çaba harcamalıdır (Güney, 2015).

Örgüt üyelerinin performanslarını artırabilmek amacıyla geliştirilmiş olan kuramlar ve modeller bireyi neyin güdülediğini belirlemede ve güdülenmenin devamlılığını sağlamada yöneticilere yardımcı olma amacı taşımaktadır. Geliştirilmiş olan kuram ve modellerden bazıları bireyin içsel unsurlarının motivasyonunu nasıl etkilediğine odaklanırken bazı kuram ve modeller ise bireyin motivasyonunun dışsal unsurlardan nasıl etkilendiğine odaklanmaktadır (Dinçer ve Fidan, 1996). Motivasyon kuramları ilk ortaya atıldığından bu yana pek çoğu verimliliğe ve potansiyele bu derecede etki eden motivasyonu, açıklamayı ve tanımayı

amaçlamıştır. Ortaya atılan motivasyon kuramlarından ilki kişilerin güdülenmesine teşvik etmeye dayanan “Süreç Kuramları”dır. Bir diğeri ise kişilerin güdülenmesini sağlayan şeyin içsel etkenlere dayandığını öne süren “Kapsam Kuramları”dır (Koçel, 2007). Bireyi neyin güdülediği hususunda duran kapsam teorileri iken, bireylerin nasıl güdülendiği ise süreç kuramlarıyla ele alınmaktadır (Can, 2005). Bu bölümde kapsam ve süreç olmak üzere iki başlıkta incelenen motivasyon kuramları ele alınacaktır.

2.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları

Kurama göre kişinin davranışlarını harekete geçiren içsel faktörlerdir. Bireyleri çalışmaya yönelten etmenleri tespit etmeyi amaçlar ve bireyler istek ve ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışırlar. Kurama göre kişi davranışının belli bir amacı vardır ve kişiler bunu elde etmek için çaba sarf ederler (Eroğlu, 2000).

Kapsam kuramlarında; Maslow 'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg 'in çift faktör kuramı, Aldelfer'in erg kuramı ve McClelland'ın başarıma ihtiyacı kuramı işlenecektir.

2.2.1.1. Maslow ‘un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Birey potansiyelini tam manasıyla kullanabilmesi ve tatmin hissine ulaşabilmesi için öncelikle temel ihtiyaçları karşılanmalıdır. İnsan ihtiyaçları birincil ve ikincil ihtiyaçlar olarak önem sırasına göre sıralanmıştır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları birincil ihtiyaç olarak, sevgi ve ait olma, saygınlık ve değer, kendini gerçekleştirme de ikincil ihtiyaç olarak ele alınmıştır. Kurama göre, bir ihtiyaç karşılandığında gücü azalmakta ve yeni ihtiyaçlar onun yerini almaktadır. Karşılanan ihtiyaç artık güdüleyici olmamaktadır. Bireyler sahip olduklarıyla değil, sahip olmak istedikleriyle güdülenirler (Aydın, 2013).

Şekil 2.4

Maslow 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Hoy, W. ve Miskel, C. (2012). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. (S. Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık, s. 128.

İhtiyaçlar bireylerin hayatlarını devam ettirebilmelerine göre sıralanmıştır. Bir ihtiyaç birey için ne kadar gerekliyse diğer ihtiyaçların o kadar önüne geçer ve tatmin edilmek ister. Alttaki ihtiyaçlar tatmin edildikçe üstteki ihtiyaçlar ortaya çıkar. Alttaki ihtiyaç giderildikçe önemini yitirir ve bir üstteki ihtiyacın öneminin artması sıralaması, en üstteki ihtiyaçların tatmin edilmesine kadar devam eder (Hoy ve Miskel, 2012).

2.2.1.2. Herzberg 'in Çift Faktör Kuramı

Çalışanların motivasyon durumunu belirleyen iki ayrı boyut olduğunu öne sürmektedir. Birinci grup faktörler; çalışma şartları, ücret, iş sağlığı ve güvenliği, üst yönetimin çalışma politikası, kişiler arası ilişkiler, işin çevresi ile ilgili konular olarak hijyen faktörleridir. Hijyen faktörleri dışsaldır. İkinci grup faktörler, terfi, statü, sorumluluk, kişisel gelişim, başarı ve tanınma ile ilgili olarak motive edici faktörlerdir. Motive edici faktörler içseldir (Eren, 1998).

Hijyen faktörlerinin tek başına bireyleri motive etme özelliği yoktur. Hijyen faktörleri motivasyon için gerekli ortamı sağlar. Motive edici faktörlerin varlığında birey motive olur, yokluğunda ise birey motive olmaz. Motive edici faktörler bireye başarı hissi verdiğinden

kişileri motive eder. Hijyen faktörleri çevresel unsurlarla ilgiliyken motivasyon faktörleri işin içeriği ile ilgilidir (Şimşek vd., 2003).

Maslow 'un kuramı ile benzerlik göstermektedir. Maslow 'un kuramındaki fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma basamakları hijyen faktörlerini karşıladığı, saygınlık ve değer ile kendini gerçekleştirme basamaklarının da motive edici faktörlerle benzer olduğu söylenebilir. Herzberg iş doyumunu sağlamak için ekonomik şartların çok da önemli olmadığını, sorumluluk taşımak ve başarılı olmanın daha önemli olduğunu savunurken, Maslow ise öncelikle ekonomik faktörlerin önemine değinerek ekonomik etmenler olmadan başarının elde edilemeyeceğini belirtir.

2.2.1.3. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan kuram başarı, ilişki ve güç gereksinimleri üzerine kurulmuştur.

- i. Başarı İhtiyacı: İnsanların en iyisi olma istekleri ve mükemmeli arama tutkuları altında, başarı gereksinimi yatmaktadır (Eren 2008). Eğer bir insan zamanını nasıl daha iyi yaparım diye geçiriyorsa başarı güdüsüne sahiptir. Başarı güdüsüne sahip bireyler sorumluluk almaktan kaçmazlar, başarıya ulaşmak için düşük hedefler belirlemezler. Çünkü küçük hedeflere ulaşmak bireyi tatmin etmez. Başarı güdüsü yüksek bireyler başarı veya başarısızlık durumunda kesin dönüt beklerler. Beklenen dönüt maddi ödülde ziyade sözlü övgü veya yazılı takdir belgeleridir. McClelland yaptığı çalışmalarda iş adamları ve bilim adamlarının başarı güdüsünün normalin üzerinde olduğunu saptamıştır. Ona göre başarı güdüsü yüksek bir iş adamı sadece yüksek kar peşinde değildir. İş adamının yapmış olduğu kar işin ne kadar iyi yapıldığının basit bir göstergesidir, tek başına amaç değildir. McClelland 'a göre uygun koşullar sağlanarak çalışanlara güçleri ölçüsünde sorumluluk verilerek başarı güdüsü harekete geçirilebilir (Aydın, 2018).
- ii. İlişki ihtiyacı: İlişki ihtiyacı yüksek olan bireyler dostça ilişkiler kurmak için çaba sarf ederler ve diğerleri tarafından kabul görmeye ihtiyaç duyarlar (Güney, 2012; Eren, 1998). Bu kişiler çoğu zaman arkadaşlarıyla sosyal ortamda bulunmak isterler, yardımseverdirler, sevmek ve sevilme isterler (Şimşek ve Çelik, 2012).

- iii. Güç İhtiyacı: Maddi kaynakları, kendi çevresini ve diğer insanları kontrol etme arzusunda olan bireylerde güç gereksinimi yüksektir (Aydın, 2018). Güç gereksinimi yüksek bireylerin başkalarını kontrol etme isteği bazen bireyler arasında çatışmaya yol açabilir. Çatışma riski bireydeki güç kazanma ihtiyacını kısmen baskılayabilmektedir (Eren, 1998). McClelland' a göre bireysel güç ve kuramsal güç olmak üzere iki tür güç ihtiyacı vardır. Bireysel güç için yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler başkaları üzerinde üstünlük sağlamak ve başkalarını idare edebilme yeteneklerini sergilemek isterler. Onlar kendisini destekleyenlerin örgütten çok, birey olarak kendisine sadık kalmalarını beklerler. Kurumsal güç için yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler ise bu güç gereksinimlerini örgütün uzak hedeflerine ulaşmak ve sorunları çözmek için grupla birlikte çalışarak giderirler (Aydın, 2018).

2.2.1.4. Alderfer 'in ERG Kuramı

Maslow 'un kuramının eksikliklerini gidermek ve desteklemek amacıyla ortaya atılmıştır. Alderfer kuramında gereksinimleri Varoluş (Existence), İlişki Kurma (Relatedness), Gelişme (Growth) olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Kurama İngilizce baş harflerinin kısaltması olarak ERG kuramı denilmektedir (Serinkan, 2012).

- i. Var Oluş İhtiyaçları: Bireyin hayatta kalması, neslini devam ettirmesi, maddi ihtiyaçlar ve güvende olmasıdır. Örgütte çalışma koşulları ve iş güvencesi de bunlara örnek olarak verilebilir. Maslow 'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelir
- ii. İlişki Kurma İhtiyacı: Bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmasını, tanınma ve takdir görme ihtiyaçlarını kapsar. Maslow 'un sevgi ve ait olma ihtiyacına denk gelir.
- iii. Gelişme İhtiyaçları: Bireylerin gelişme ve potansiyeline ulaşma isteği ile ilgilidir. Bireyin büyüme isteği rutin işleri yapması ile değil, yeni ve yaratıcı beceri ve kabiliyet gerektiren işleri yapması ile karşılanır. Maslow 'un kendini gerçekleştirme ihtiyacına denk gelir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramları

Bireylerin belleğinde yer eden ve davranışlarını biçimlendiren bilişsel süreçlere odaklanan motivasyon kuramlarıdır (Schermerhorn vd., 2011). Süreç kuramları birey ihtiyaç ve güdülerini açıklamaktan ziyade bireyi bu davranışa iten dış faktörler üzerine yoğunlaşmıştır (Eroğlu, 2000). Süreç kuramları kapsamında bu bölümde, Vroom ‘un Beklenti Kuramı, Lawler ve Porter’ ın Beklenti Kuramı, Adams’ın Eşitlik Kuramı ve Amaç Kuramı incelenmiştir.

2.2.2.1. Vroom Beklenti Kuramı

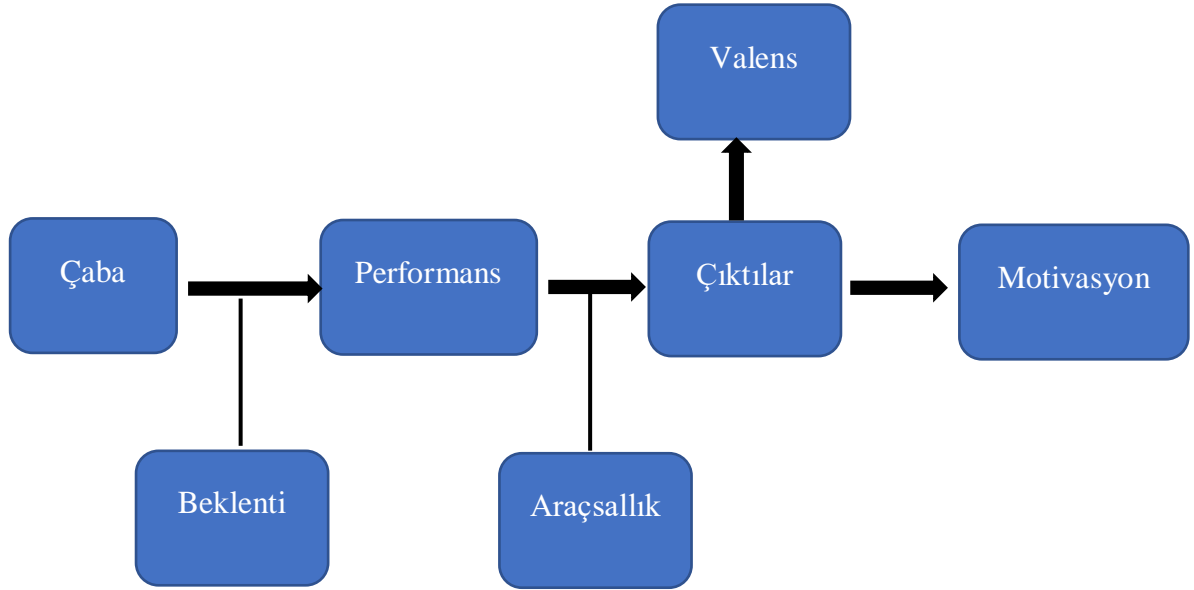
İnsan davranışı için güdüleyici gücün, bireyin geleceğe ilişkin sonuçlara verdiği önem ve değer bir işlevinin olduğudur (Aydın, 2013). Kuram iki temel kavrama dayanmaktadır (Şimşek vd., 2003).

- i. Belirli bir davranışa yöneldiğinde amaçladığı sonuca ulaşmaya yönelik bireyin beklentisi.
- ii. O sonucun birey açısından çekicilik derecesidir.

Bireyin bir iş için çaba göstermesi ödülü arzularına ve beklentisine bağlıdır. Bir işe yönelik ödüller ve beklentiler başarının nedenini oluşturur. Çalışanın geleceğe dair beklentisi ile işten alacağı çıktı ya da ödüllerin değeri, motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Davranışın ortaya çıkmasını sağlayan motivasyon gücü, ulaşılacak sonucun arzu edilmesi veya arzu edilmemesine bağlıdır (Serinkan, 2012).

Şekil 2.5

Vroom 'un Motivasyon Modeli



Kaynak: Koçel, T. (2015). İşletme yöneticiliği. Beta Basım Yayım Dağıtım, s. 745.

Birey davranışsal bir seçim yapacağı zaman üç sorunun yanıtını arar (Robbins ve Judge, 2012).

- i. Beklenti Sorusu (Çaba-Performans İlişkisi): Bir görev için çaba sarf ettiğimde, istenen seviyede performans gösterebilecek miyim?
- ii. Araçsallık Sorusu (Performans – Çıktı Beklentisi): İstenen seviyede performans gösterdiğimde, hangi çıktılar ya da ödülleri elde edeceğim?
- iii. Değer Sorusu (Valens): Çıktı ya da ödülleri ne kadar istiyorum? Ödüllerin benim için çekiciliği nedir?

2.2.2.2. Lawler ve Porter 'in Bekleyiş Teorisi

Vroom 'un teorisine bazı katkılar sağlamıştır. Lawler ve Porter 'in kuramı çabanın doğrudan doğruya performansa yol açmadığını belirtir. Bu noktada araya iki yeni değişken girmektedir. Birincisi; kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması, ikincisi ise rol algılarıdır. Kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa, ne kadar çaba gösterirse göstereceği iyi performans sergileyemeyecektir. Her çalışan başarılı olabilmek için örgütün kendisine yüklediği rolle ilgili uygun bir rol algısına sahip olmalıdır. Yanlış rol algıları, rol çatışmalarına yol açarak başarıyı

kapılır. Bu vaziyet iş görenin yöneticilerine ve örgüte duyduğu güveni sarsmakta ve bireyde olumsuz güdülenmelere neden olmaktadır (Şimşek vd., 2003).

Şekil 2.7

Eşitsizlik ve Eşitliğin Orantısal İfadesi

$\frac{\text{Bireyin çıktıları}}{\text{Bireyin girdileri}} < \frac{\text{Diğerlerinin çıktıları}}{\text{Diğerlerinin girdileri}}$	Negatif Eşitsizlik Durumu
$\frac{\text{Bireyin çıktıları}}{\text{Bireyin girdileri}} > \frac{\text{Diğerlerinin çıktıları}}{\text{Diğerlerinin girdileri}}$	Pozitif Eşitsizlik Durumu
$\frac{\text{Bireyin çıktıları}}{\text{Bireyin girdileri}} = \frac{\text{Diğerlerinin çıktıları}}{\text{Diğerlerinin girdileri}}$	Eşitlik Durumu

Kaynak: Luthans, F. (2011). Organizational behaviour. McGraw-Hill, s.170.

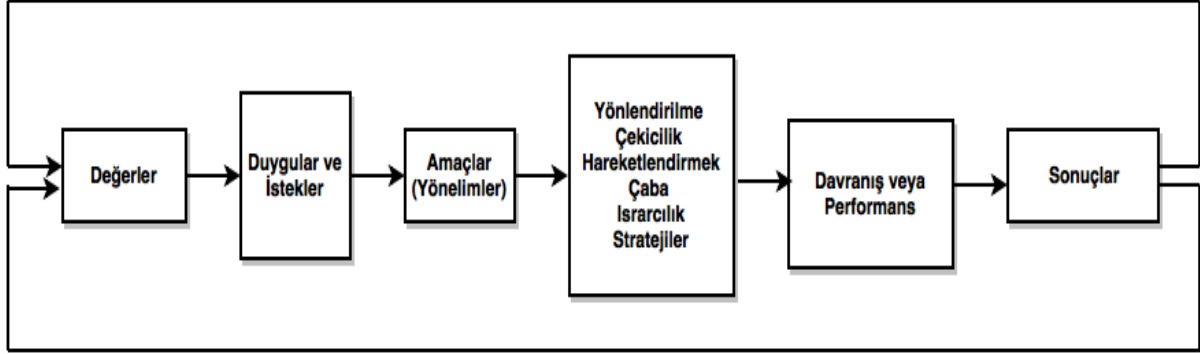
2.2.2.4. Amaç Kuramı

Gary P. Latham ve Edwin A. Locke tarafından geliştirilen kurama göre bireylerin amaçlarının işteki başarıları için büyük önem taşıdığına dikkat çekilmektedir. Bireylerin kendileri için belirledikleri amaçları ve bu amaçları başardıklarında kendileri için ödül olacağından bu amaçlar için güdülendikleri görüşü savunulmaktadır. Locke, yüksek amaç belirleyenlerin daha çok çalışıp daha iyi performans gösterdiklerini ileri sürmektedir (Günbayı, 2000). Amaçların belirlenmesi motivasyonu dört şekilde etkilemektedir (Şimşek vd., 2003).

- i. Bireyin amacının belirgin olması örgüt üyelerinin işine odaklanmasını sağlar.
- ii. Çalışanların gayretlerinin düzenlenmesi ve arttırılmasını sağlar.
- iii. Rekabet ortamında iş yapma durumlarında kararlılığı arttırır.
- iv. Çalışan örgütsel amaçları kabullenmişse bu amaçlara ulaşmanın yollarını arar.

Şekil 2.8

Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi



Kaynak: Lunenburg, F. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 1-6, s. 2.

Kuramda değerler ve amaçların olduğu görülmektedir. Amaç, bireyin bilerek ve isteyerek yapmaya çalıştığıdır. Bireyin değerlerle ilgili yargısının duygusal olması bireyin tecrübe ve yaşanmışlıklarından kaynaklanmaktadır. Yani, bireyin değerleri yaşanmışlıklarla beraber uyumlu işler yapma isteği uyandırır. Amaçlar da davranışları diğer mekanizmalar aracılığıyla etkilemektedir. Amaçlar, eyleme geçmeyi ve çekici kılmayı içermektedir. Kişi amacı doğrultusunda hedefine ulaşmak için strateji geliştirmeye güdülenir. Amaç gerçekleştiğinde doyum ve yüksek motivasyon, gerçekleşmediğinde ise üzüntü ve motivasyonun düşmesine sebep olmaktadır (Lunenburg , 2011).

2.2.2.5. Skinner Pekiştirme Kuramı

B.F. Skinner (1953), tarafından geliştirilen kuram, insan davranışının pekiştirmeye dayalı olduğunu varsaymaktadır. Ödülün performansa bağlı olduğu durumlarda performans artar. Ödüllerin performansa bağlı olmadığı durumlarda performans azalır. Buna göre, bir eylemle ilgili sonucun niteliği, bireyin tepkisini olumlu ya da olumsuz yönde pekiştirmektedir (Aydın, 2013). Davranışları pekiştirmek veya davranışı düzeltmek için dört yöntem kullanılabilir (Daft, 2006).

- i. Olumlu Pekiştirme: Arzu edilen davranışın tekrarlanmasını temin etmek için ödüllendirme yapılmasını temel alan yöntemdir. Yani, bireyin istenilen davranışının sürekli tekrar etmesi için teşvik edilmesidir.

- ii. Olumsuz Pekiştirme: Kişiyne davranışının yönetimce istenmeyen bir davranış olduğunu hissettirmektir. Örneğın işe geç gelen çalışanı yönetim eleştirirse, çalışın tekrar eleştirilmek istemediğinden işe geç gelmeyecektir.
- iii. Cezalandırma: Çalışınların olumsuz davranışlarına engel olmak için yöneticilerin yaptırım uygulamasıdır. Yöneticinin performansı düşük olan çalışını azarlaması cezalandırmadır.
- iv. Son Verme: Örgütte var olan ödüllendirmeyi kaldırarak kişinin istenmeyen davranışlarını ilerde tekrarlamayacağı varsayımına dayanır. Görmezden gelinen bir davranış belli bir zaman sonra söner. Arzu edilen davranış için olumlu ödüllerin kaldırılmasıyla gelecekte davranış daha az ortaya çıkacak ve zamanla sönecektir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yıkıcı liderlik ve öğretmen motivasyonu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akman (2016) yıkıcı liderlik ve mesleki tükenmişlik üzerine yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin ve bekar öğretmenlerin yıkıcı liderlik algılarının daha yüksek olduğu, mesleki kıdem bakımından kıdemi on yıldan daha az olanların yıkıcı liderlik algısı daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yıkıcı liderlik boyutlarından aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak ve adam kayırma boyutları yüksek çıkmıştır. Aksay ve Güğercin (2016) yaptığı çalışmada çalışınların yıkıcı yönetimi algılamaları arttıkça tehdit etme davranışlarının arttığını, tehdit etme davranışının sadece çalışınlar kışkırtıldığı için değil, liderin çalışınlar üzerinde rol model olduğundan da olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yıkıcı liderliğe orta düzeyde maruz kalan çalışınların daha fazla yıkıcı liderlik davranışına maruz kalmamak için kendini sevdirmeye davranışına yöneldiklerini sonucuna ulaşmıştır. Yıkıcı liderliği daha fazla hisseden çalışın erdemli görünme ve kendini acındırma davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya ve Ordu (2018) öğretmenler okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergilediklerine katılmamakta, çok nadir de olsa duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma yaşamakta ancak hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamamaktadırlar. Sezici (2015) bankacılık,

sağlık ve eğitim sektöründe yaptığı çalışmada, yıkıcı liderlik davranışının yaygınlık düzeyinin %42 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan yıkıcı liderlik davranışına maruz kalan çalışanın, iş tatminin düşüklüğü, işi savsaklama, iş stresi ve örgütsel bağlılığın azalması, çalışanların örgütte kendisini yönlendiren ve gelişimini destekleyen lidere ihtiyacının olduğu ve çalışanların işten ayrılmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uymaz (2013) yıkıcı liderliği altı boyutta ele almıştır. Liderlik için yetkin olmamak, aşırı otoriterlik, etik dışı davranışlar, teknolojiye ve değişime direnmek, astlara karşı duyarsızlık, adam kayırma olarak isimlendirilmiştir. Aydınay (2019) yıkıcı liderliğin, üretim karşıtı davranış geliştirme eğilimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Liderin aşırı otoriter olması, yetkin ve etik olmaması, teknoloji ve değişime direnç göstermesi ve adam kayırmasının örgüt odaklı üretim karşıtı davranışları etkilediği bulunmuştur. Bu boyutlardan sadece yetkin ve etik olmamanın, kişi odaklı üretim karşıtı davranışlar üzerindeki etkisinden söz edilebilmektedir.

Deviren ve Okçu (2020) ilkökul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada; müdürlerin zorlayıcı ve yasal güç kullanmaları ile öğretmen motivasyon arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır. Abdurrezzak ve Üstüner (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işbirlikçi müdür yönetim tarzı algılarının çok yüksek, otoriter müdür yönetim tarzının düşük, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algılarının ise çok düşük, içsel motivasyon algılarının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sucu (2016) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arttıkça, motivasyon düzeylerinin de aynı şekilde artacağına ulaşılmıştır. Arslan (2012) yapmış olduğu araştırmada, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlar sergilemelerinin öğretmenlerin motivasyonunu yükselttiğini saptamıştır. Doğan ve Koçak (2015) araştırmalarında, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Güven (2007) yaptığı çalışmada öğretmen motivasyonunda yönetici davranışlarının etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yöneticilerin öğretmenlerini motive etmek için fikirlerine önem vermesi, çalışmalarını desteklemesi, adaletli davranması, başarılarının ödüllendirilmesi gerektiği ve her zaman güler yüzle çalışanlarının sorunlarına çözüm üretmesi gerektiğini saptamıştır.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Aaslan vd. (2010) yaptığı araştırmada katılımcıların %60'ının son altı ay içinde yıkıcı liderlik davranışına maruz kaldıklarını, yıkıcı liderlik davranışının gözlemlenen daha yaygın olduğunu, çalışma hayatında çoğu astın muhtemelen yıkıcı liderlik davranışına maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yıkıcı liderlik davranışlarından laissez-faire liderlik davranışının en yaygın yıkıcı liderlik davranışı olduğunu, bunu destekleyici-sadakatsiz liderlik ve raydan çıkmış liderlik, zalim liderlik davranışı en az yıkıcı liderlik davranışı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kellerman (2008) yıkıcı liderlik davranışlarının “kötü niyetli, yozlaşmış, dar görüşlü, sert mizaçlı, duygusuz ve soğuk, seviyesiz ve beceriksiz” olduğunu ileri sürmüştür. Ashforth (1994) yıkıcı liderliğin keyfiyet ve ego tatmini, astları hor görme, yeterince önemsememe, çatışma çözümede zorlayıcı bir tarz, girişimleri caydırma ve keyfi cezalandırma olarak altı boyutu olduğunu öne sürmüştür. Erickson vd. (2015) bazen etkili liderlik davranışlarının aşırı olması halinde yıkıcı liderlik davranışına dönebileceğini ileri sürmektedir. Örneğin çalışanların performansını izleyen ve yönlendiren yönetici bunu aşırı hale getirdiğinde yıkıcı liderlik davranışı olabileceğini ileri sürmektedir. Davranışlar eğer örgüte ve astlara zarar veriyorsa yıkıcı lider davranışı olur. Sık görülen yıkıcı liderlik davranışlarını; önemli konularda kararlar vermede bilgisiz, koordinasyon etmede yetersiz ve yönetimde etkisiz, iletişim kurmada yetersiz olduğu, en az görülen yıkıcı liderlik davranışları da acımasız veya zorbalık içinde hareket etmek, teknoloji ile başa çıkamama olarak değerlendirilmiştir. Schmid vd. (2018) yaptıkları araştırmada yıkıcı liderliği üç boyutta ele almışlardır. Bunlar;

- i. Astlara yönelik yıkıcı davranışlar, astlara küfür, hakaret etmek.
- ii. Organizasyona yönelik davranışlar, örgütten para çalmak
- iii. Kişisel amaçlarına ulaşmak için başkalarını sömüren lider davranışları olarak ele almıştır.

Wu vd. (2018) çalışanlar rol belirsizliği ve yıkıcı liderlikle karşılaştıklarında iş yerinde sessizliğe başvurabileceklerini, iş karmaşıklığının yüksek olması yıkıcı liderliğin olumsuz etkisini daha da arttırma olduğunu ileri sürmektedir. Van de Vliert vd. (2010) yıkıcı liderlik kültürünün, yaz aylarının aşırı sıcak ve kış aylarının sert soğuk geçtiği ve ekonomik olarak daha az zengin bölgelerde daha az görülmekte olduğu, kış ve yaz aylarının daha ılıman geçtiği bölgelerle ekonomik olarak daha zengin bölgelerde yıkıcı liderlik kültürü daha çok görülmekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Skogstad vd. (2007) araştırmasında laissez-faire liderlik

davranışının etkisiz bir liderlik davranışı olmadığı, yıkıcı liderlik davranışı olduğunu bulmuşlardır. Laissez-faire liderlik türünde rol çatışması, rol belirsizliği ve iş arkadaşlarıyla çatışmaya etki ettiğinden yıkıcı liderlik türü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bağlamda yıkıcı lider; “yöneticinin örgütün hedeflerini, faaliyetlerini, çıkarlarını istemli veya istemsiz olarak sabote eden, izleyenlerini kendi menfaatleri doğrultusunda yönlendiren veya örgüte ve izleyenlerine karşı duyarsız olan, sistematik olarak örgüte ve izleyenlere zarar veren liderdir” denilebilir.

Jones ve Glennon (2018) temel liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkilerini incelemek üzere yapılan çalışmada, müdürlerin tercih ettikleri liderlik stilleri ile öğretmen özerkliği arasında oldukça güçlü bir ilişki saptanmıştır. Demokratik liderlik tarzını tercih eden müdürlere yönelik öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yöneticiler, diğer motivasyon stratejilerinin yanı sıra öğretmenlerin özerkliğini, ilişkilerini ve yeterliliklerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Sylvia ve Hutchison (1985) tarafından kamuda çalışan öğretmenler üzerine yapılan bir çalışmada, düşünce özgürlüğü, beklentilerin artırılması ve içsel çalışma unsurları gibi etkenlerle öğretmen motivasyonun artırılabilirliği ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretmenler okul yönetiminin kendilerine mesleki destek ve dönüt vermediklerinden yakındıkları saptanmıştır. Nayak vd. (2011) yaptıkları çalışmada öğretmen motivasyonunun okul kültürünü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Blase (2002) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vermesi gerektiği, duygu ve düşüncelerine önem verilmeyen öğretmenler de motivasyon düşüklüğü, stres, öğretme isteksizliği ve hatta işten ayrılmalar görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Brandebo vd. (2016) yaptıkları çalışmada yıkıcı liderliğin bireyler üzerinde daha güçlü olumsuz etkilerinin olduğunu, bireylerde duygusal tükenme, işten ayrılma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir.

Mevcut alan yazında, birçok çalışma olumlu ve etkili liderlik tutumlarının iş görenlerin olumlu davranış ve tutumlarını nasıl etkilediği ve çalışan beklentilerini karşılamak için takip edilmesi gereken liderlik ve yönetim yaklaşımları üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak Baumeister vd. (2001) araştırmalarında sosyal etkileşimlerdeki olumsuz olayların olumlu olaylardan daha güçlü bir etkiye sahip olduğu fikrine ezici bir destek olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir ifadeyle olumsuz liderlik ve yöneticilik davranışlarının iş görenler üzerine daha güçlü etki bırakacağı iddia edilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının neler

olduğunu ve 6đretmen motivasyonu ile ilişkisini ortaya çıkarmak hem alan yazınına hem de uygulayıcılara 6nemli katkılar sunacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma desenlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri (Büyüköztürk vd., 2009; Karasar, 2002; Creswell, 2019) birlikte kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli; okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya İl'inin beş merkez ilçesi olan Aksu, Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ve Döşemealtı'nda görev yapan resmi ortaokul öğretmenleridir. İlçelerde bulunan okul sayıları ve öğretmen sayıları çeşitlilik gösterdiğinden beş İlçe'nin de temsil edilebilmesi için örneklemin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar ya da alt grupların yer aldığı durumlarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2009). Öncelikle her ilçe bir tabaka olarak kabul edilmiş, böylece her ilçeden örneklem alınması güvence altına alınmıştır. Daha sonra örneklem sayısı/evren formülünden yararlanılarak her bir tabakanın evren üzerindeki ağırlığı hesaplanarak her tabakadan alınacak örneklem miktarı belirlenmiştir. Yıkıcı liderliğin daha iyi tanımlanabileceği düşünülerek okulda bir yıldan daha az çalışmış okul müdürlerinin bulunduğu okullar ve bir yıldan daha az çalışmış olan öğretmenler örnekleme dahil edilmemiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin ve okulların web sitelerinden alınan verilere göre Kepez ilçesinde 47 resmi ortaokul 1618 öğretmen, Muratpaşa ilçesinde 30 resmi

ortaokul 1286 öğretmen, Konyaaltı ilçesinde 12 resmi ortaokul 422 öğretmen, Aksu ilçesinde 26 resmi ortaokul 417 öğretmen, Döşemealtı ilçesinde 16 resmi ortaokul 280 öğretmen ve beş merkez ilçede toplam 131 resmi ortaokul 4023 öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 3.1

Araştırma Evrenine Dair Bilgiler

	Aksu	Kepez	Muratpaşa	Konyaaltı	Döşemealtı	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
Ortaokul Sayısı	26	47	30	12	16	131	
Öğretmen Sayısı	417	1618	1286	422	280		4023

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, $\alpha=,05$ anlamlılık, (d) ,05 sapma miktarı(hoşgörü), örneklem büyüklüğü için iyi tahmin olur. Güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1,96'dır. Varyans ,25 değeri ile en büyük değeri alır ve en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşılır (Büyüköztürk, 2019; Creswell, 2019; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007; Akgül ve Çevik, 2005).

N= Evren büyüklüğü

t= güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

d=sapma miktarı

P= belli bir özelliğe sahip olma oranı

Q= belli bir özelliğe sahip olmama oranı

P*Q= varyans

n=örneklem büyüklüğü

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = \frac{t^2 \cdot P \cdot Q}{d^2}$$

$$n_0 = \frac{1,96 \cdot 1,96 \cdot 0,25}{0,05 \cdot 0,05} = 384,16$$

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16 - 1}{4023}} = 350,67 \text{ Örneklem büyüklüğü}$$

4023 öğretmenden 351 öğretmen örnekleme dahil edilmiş olup, örneklem büyüklüğü evrenin yaklaşık %8,7'si olmaktadır.

$$\frac{351}{4023} = 0,087$$

Tablo 3.2*İlçelere Göre Örneklem Sayıları*

	Aksu	Kepez	Muratpaşa	Konyaaltı	Döşemealtı	Toplam Öğretmen Sayısı
Öğretmen Sayısı	36	141	112	37	25	351

Kepez ilçesinde 1618 öğretmenin %8,7'si (141 öğretmen), Muratpaşa ilçesinde 1286 öğretmenin %8,7'si (112 öğretmen), Aksu ilçesinde 417 öğretmenin %8,7'si (36 öğretmen), Döşemealtı ilçesinde 280 öğretmenin %8,7'si (25 öğretmen), Konyaaltı ilçesinde 422 öğretmenin %8,7'si (37 öğretmen) olmak üzere her tabaka için basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 351 öğretmene ulaşılması hedeflenmektedir. Ancak uygulama esnasında karşılaşılabilecek sıkıntılar ve geri dönüşlerde meydana gelebilecek muhtemel veri kayıpları göz önünde bulundurularak araştırma için gidilen resmi devlet okullarında görev yapan 810 öğretmene ulaşılarak anket uygulama isteği kendilerine iletilmiştir. Bu öğretmenlerden araştırmaya gönüllük esasına göre katılan 458'ine anket uygulanmış ve 408 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 43 anket öğretmenin okulda çalışma süresi 1 yıldan az olduğu için, 20 anket de eksik veri sebebiyle değerlendirme dışı bırakıldıktan sonra örneklem büyüklüğü 345 öğretmenden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkisini belirlemeye yönelik üç bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branşlarına dair bilgilerin bulunduğu kişisel bilgiler formudur. Anketin ikinci bölümünde okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını belirlemek üzere Uymaz (2013) tarafından geliştirilen daha önce geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan “Yıkıcı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yıkıcı Liderlik Ölçeği altı boyut 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış, teknoloji ve değişime direnmek, astlara karşı duyarsızlık ve adam kayırma davranışlarından oluşmaktadır.

Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin KMO and Barlett's Testi .935 ile çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, alt boyutları ve maddelerin Cronbach's Alpha katsayıları .86 ile .96

arasında, ölçeğinin toplam Cronbach's Alpha katsayısı ise .966 olarak hesaplanmıştır (Uymaz, 2013). Bu sonuçlara göre yıkıcı liderlik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3

Yıkıcı Liderlik Faktör Analizi Sonuçları

No	İfadeler	Liderlik için yetkin olmamak	Aşırı otoriterlik	Etik dışı davranış	Astlara karşı duyarsızlık
S25	Yöneticim astlarının ihtiyaçlarını önemsemez.	,868			
S23	Yöneticimin problem çözme ve karar verme becerileri zayıftır.	,840			
S24	Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır.	,812			
S3	Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır.	,788			
S18	Yöneticimin stratejik planlama becerisi zayıftır.	,788			
S15	Yöneticim işlerde öncelikleri belirleyemez.	,770			
S10	Yöneticim problemleri çözmek yerine, problem yokmuş gibi davranır.	,768			
S8	Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir.	,766			
S20	Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz.	,752			
S12	Yöneticim genellikle işteki her türlü değişime direnir.	,742			
S2	Yöneticim astlarını motive etmek için ne yapmasını gerektiğini bilmez.	,728			
S7	Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar.		,922		
S14	Hedefleri tutturamadığım zaman yöneticim için geçerli bir neden yoktur.		,863		
S21	Yöneticim genellikle despottur.		,859		
S1	Yöneticim herkesin üzerinde abartılı bir şekilde hakimiyet kurmaya çalışır.		,856		
S9	Yöneticim bir şey istediğinde onu takıntı haline getirir.		,843		
S27	Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir.		,838		
S17	Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır.		,833		

S28	Yöneticimin işlerimizi hakkıyla yaptığımızı dair güveni yoktur.	,825	
S11	Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır.	,836	
S16	Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir.	,821	
S6	Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir.	,806	
S19	Yöneticimin favori astları vardır.	,798	
S4	Yöneticim her müzakereyi bir kazan/kaybet ilişkisi olarak görür.	,771	
S13	Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim.		,870
S26	Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum.		,865
S5	Yöneticim benden ne beklediğini nadiren söyler.		,666

Faktör analizinde faktör yük değerleri .45 veya daha yüksek olması seçim için idealdir, madde sayıları az olduğunda .30 kadar indirebilir ancak faktör yük değerleri arasındaki fark en az .10 olması tavsiye edilir (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışma da yapılan faktör analizinde faktör yük değerleri .40 olarak belirlenmiştir. Yapılan analize göre KMO and Barlett's testi sonucu .945 bulunmuştur. KMO katsayısının .60 ve üzeri olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu, .90 üzeri olmasının da mükemmel olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Akgül ve Çevik, 2005). Bu da elimizdeki veri setinin analiz yapmak için mükemmel olduğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan etik dışı davranış 22 numaralı soru faktör analizinde .40 altında olduğundan analize dahil edilmemiştir. Uymaz (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalinde altı boyut olmasına rağmen bu çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre yıkıcı liderlik ölçeği dört boyut olarak çıkmaktadır. Uymaz (2013) 'ünde geliştirdiği ölçekteki "liderlik için yetkin olmamak" ve "teknoloji ve değişime direnme" boyutları ile "etik dışı davranış" ve "adam kayırma" boyutları bu çalışmada bir boyut olarak çıkmaktadır. Bu çalışmada yıkıcı liderlik ölçeğinin birinci boyutu olan "liderlik için yetkin olmamak/ teknoloji ve değişime direnme" boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .962, ikinci boyutu olan "aşırı otoriterlik" boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .962, üçüncü boyutu olan "etik dışı davranış/ adam kayırma" boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .954 ve dördüncü boyutu olan "astlara karşı duyarsızlık" boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .854 ve yıkıcı liderlik ölçeğinin tüm maddelerinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .971 olarak bulunmuştur. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .60 ve üzeri olmasının güvenilirlik için genel olarak yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2019; Creswell, 2019;

Akgül ve Çevik, 2005) ve bulunan bu değerlere göre ölçeğimizin yüksek derece güvenilir olduğu söylenebilir.

Anketin üçüncü bölümünde de Taşpınar (2006) tarafından geliştirilmiş olan, Polat (2010) tarafından eğitime uyarlanan Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ankette bulunan ifadeler 5'li likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Buna göre (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinde birinci boyutta 12 madde ve ikinci boyutta 12 madde olmak üzere toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda içsel motivasyon, ikinci boyutunda dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin KMO and Barlett's Testi .900 ile iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda alt boyutların toplam varyans açıklama oranı %46,9 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,917$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt boyut (dışsal motivasyon) için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,872$, ikinci alt boyut (içsel motivasyon) için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,876$ olarak bulunmuştur (Polat, 2010). Bu sonuçlara göre öğretmen motivasyon ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.4

Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

No	İşin kendisi	İlişkisel	Mesleki gelişim	Çalışma şartları	Ücret
S4	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	,868			
S8	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	,853			
S5	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	,813			
S9	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	,800			
S3	İş arkadaşlarımda tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	,748			
S7	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	,704			
S2	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	,698			

S6	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	,661
S10	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	,622
S1	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	,615
S17	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	,872
S14	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	,839
S19	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	,811
S22	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	,773
S15	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	,907
S18	İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.	,873
S21	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	,826
S13	İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	,802
S11	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	,701
S24	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	,670
S20	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmemesi çalışma isteğimi düşürüyor.	,857
S12	Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanmaması verimli çalışmamı düşürüyor.	,826

Bu çalışmada motivasyon ölçeği için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analize göre KMO and Barlett's testi sonucu .881 bulunmuştur. KMO katsayısının .60 ve üzeri olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu, .90 üzeri olmasının da mükemmel olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Akgül ve Çevik, 2005). Bu da elimizdeki veri setinin analiz yapmak için mükemmel olduğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan motivasyon 16 numaralı soru faktör analizinde .40 altında olduğundan analize dahil edilmemiştir. Taşpınar (2006) tarafından geliştirilmiş ve Polat (2010) tarafından eğitime uyarlanan Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin orijinalinde 24 soru, "içsel" ve "dışsal" motivasyon olarak iki boyutta olmasına

rağmen bu çalışma da motivasyon ölçeği beş boyut olarak çıkmıştır. Bu çalışma da 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. sorular işin kendisi, 14,17,19,22. sorular ilişkisel, 15,18,21. sorular mesleki gelişim, 11,13,23,24. sorular çalışma şartları ve 12 ve 20. sorular da ücret doyum boyutunda çıkmıştır. Analiz sonucunda motivasyon ölçeğinin birinci boyutu olan “işin kendisi” boyutunun cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .915, ikinci boyutu olan “ilişkisel” boyutunun cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .841, üçüncü boyutu olan “mesleki gelişim” boyutunun cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .820, dördüncü boyutu olan “çalışma şartları” boyutunun cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .724 ve beşinci boyutu olan “ücret” boyutunun cronbach’ alpha güvenilirlik katsayısı .667, motivasyon ölçeğinin tüm maddelerinin cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .883 olarak çıkmıştır. Bulunan bu değerlere göre hem ölçeğin genelinin hem de boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ve öğretmen motivasyonunu belirlemeyi amaçlayan üç farklı ölçme aracı ile elde edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda üç ölçme aracı bir anket formu üzerinde bir araya getirilmiştir. Anketin birinci kısmında katılımcıların kişisel bilgilerini, ikinci kısmında okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını ve son kısımda ise öğretmenlerin motivasyonunu belirlemeye yönelik maddeler yer almıştır. Araştırma verilerini toplamak için gerekli yasal izinler alındıktan sonra Antalya İli beş merkez ilçelerindeki resmi devlet okullarına gidilerek okulların müdür/ müdür yardımcılara anket uygulama oluru sunulup okullarında görev yapan öğretmenlere gönüllük esasına göre anket uygulama isteği iletilmiştir. Okulların öğretmenler odasında öğretmenlere anketlerle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve öğretmenlerin anketlerle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayısı, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır (Akgül ve

Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2019; Büyüköztürk, vd., 2009; Creswell, 2019; Karasar, 2008; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Yıkıcı liderlik ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeğinin değerlendirilmesi 1.00-1.80 “çok düşük”; 1.81-2.60 “düşük”; 2.61-3.40 “orta”; 3.41-4.20 “yüksek”; 4.21-5.00 “çok yüksek” şeklindedir.

Araştırmada ilişkisiz örneklem için normallik varsayımının sağlayıp sağlamadığına Levene testine bakılarak değerlendirilmiştir. Levene testi belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük olduğunda varyanslar eşittir yaklaşımı kabul edilerek iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım kullanılmıştır. Levene testi belirlenen anlamlılık düzeyinden küçük olması durumunda ise eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2005, s.172; Büyüköztürk, 2019, s.40; Creswell, 2019, s.248; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s.193).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümünde, Antalya ili merkez ilçeleri olan Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan Yıkıcı Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim, kıdem, okulda çalışma süresi ve branş dağılımları tablo 4.1’te sunulmuştur.

Tablo 4.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Eğitim, Kıdem, Okulda Çalışma Süresi ve Branş Dağılımları

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Erkek	131	38,0
	Kadın	214	62,0
Medeni durum	Bekar	127	36,8
	Evli	218	63,2
Yaş	20-29	19	5,5
	30-39	160	46,4
	40-49	125	36,2
	50-59	38	11,0
Eğitim	60 ve üzeri	3	0,9
	Ön Lisans	5	1,4
	Lisans	301	87,2
	Yüksek Lisans	29	8,4
Kıdem	Doktora	10	2,9
	1-5 yıl	27	7,8
	6-10 yıl	59	17,1
	11-15 yıl	82	23,8
Okulda Çalışma Süresi	16-20 yıl	70	20,3
	20 yıl ve üzeri	107	31,0
	1-5 yıl	184	53,3
	6-10 yıl	100	29,0
Branş	11-15 yıl	49	14,2
	16 yıl ve üzeri	12	3,5
	Sayısal	104	30,1
	Sözel	163	47,2
	Sanat- Spor	78	22,6

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni incelendiğinde 345 öğretmen 131'i "erkek" (%38) ve 214'ünün (%62) "kadın" olduğu, medeni durumları incelendiğinde 127'sinin (%36,8) "bekar" ve 218'inin (%63,3) "evli" olduğu, yaş değişkenleri incelendiğinde 19'unun (%5,5) "0-29 yaş", 160'ının (%46,4) "30-39 yaş", 125'inin (%36,2) "40-49 yaş", 38'inin (%11,0) "50-59 yaş" ve 3'ünün (%0,9) de "60 yaş ve üzeri" olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin eğitim seviyelerine bakıldığında 5'i (%1,4) "ön lisans", 301'i (87,2) "lisans", 29'u (%8,4) "yüksek lisans" ve 10'unun (%2,9) da doktora mezunu olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 27'si (%7,8) "1-5 yıl", 59 'u (%17,1) "6-10 yıl", 82'si (%23,8) "11-15 yıl", 70'i (%20,3) "16-20 yıl" ve 107'si (%31,0) "20 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip oldukları görölmektedir. Öğretmenlerin buldukları kurumdaki çalışma sürelerine bakıldığında 184'ü (%53,3) "1-5 yıl", 100'ü (%29,0) "6-10 yıl", 49'u (%14,2) "11-15 yıl", 12'si (%3,5) "16 yıl ve üzeri" olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin branş değişkenleri benzer dersler gruplandırılarak analize alınmıştır. Matematik, fen bilimleri ve bilişim teknolojileri dersleri sayısal dersler olarak, Türkçe, sosyal bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sözel dersler olarak, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve teknoloji tasarım dersi sanat-spor dersi olarak gruplandırılmıştır. Örneklemedeki öğretmenlerin 104'ü (%30,1) "sayısal dersler", 163'ü (%47,2) "sözel dersler" ve 78'i (%22,6) "sanat-spor dersler" grubunda olduğu görölmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre araştırmanın bağımsız değişkeni olan okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeyleriyle ilgili tanımlayıcı istatistik sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının toplamına ve alt boyutlarına ilişkin veriler tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2*Yıkıcı Liderlik Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Değerler*

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Aşırı otoriterlik	345	1,91	1,13
Liderlik için yetkin olmamak	345	1,61	,95
Etik dışı davranış	345	1,86	1,19
Astlara karşı duyarsızlık	345	1,95	1,11
Yıkıcı Liderlik Ölçeği	345	1,78	,92

Tablo 4.2'e göre okul müdürlerinin algılanan yıkıcı liderlik davranış düzeyleri alt boyutlarında ve toplamında 1.61-1.95 “çok düşük” düzey aralığındadır. Örneklemdeki öğretmenlerin görüşlerine göre; yıkıcı liderliğin toplamı ($\bar{X}=1,78$) “çok düşük” düzey, alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutu ($\bar{X}=1,91$) “düşük” düzey, liderlik için yetkin olmamak boyutu ($\bar{X}=1,61$) “çok düşük” düzey, etik dışı davranış boyutu ($\bar{X}=1,86$) “düşük” düzey ve astlara karşı duyarsızlık ($\bar{X}=1,95$) boyutu “düşük” düzeyde olduğu söylenebilir. Bütünü değerlendirildiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları sergilemeleri “çok düşük” düzeydedir.

4.2.1. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Aşırı Otoriterlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderlik ölçeğinin aşırı otoriterlik alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3*Aşırı Otoriterlik Alt Boyutuna İlişkin Değerler*

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yöneticim herkesin üzerinde abartılı bir şekilde hakimiyet kurmaya çalışır.	345	1,79	1,27
Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar.	345	1,78	1,30
Yöneticim bir şey istediğinde onu takıntı haline getirir.	345	1,93	1,25
Hedefleri tutturamadığım zaman yöneticim için geçerli bir neden yoktur.	345	2,00	1,24
Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır.	345	2,30	1,44
Yöneticim genellikle despottur.	345	1,64	1,08
Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir.	345	2,03	1,35
Yöneticimin işlerimizi hakkıyla yaptığımıza dair güveni yoktur.	345	1,83	1,15

Tablo 4.3'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik alt boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla şunlardır: “Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır” ($\bar{X}=2.30$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir” ($\bar{X}=2,03$) “düşük” düzeyde, “Hedefleri tutturamadığım zaman yöneticim için geçerli bir neden yoktur” ($\bar{X}=2,00$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim bir şey istediğinde onu takıntı haline getirir” ($\bar{X}=1,93$) “düşük” düzeyde, “Yöneticimin işlerimizi hakkıyla yaptığımızı dair güveni yoktur” ($\bar{X}=1,83$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim herkesin üzerinde abartılı bir şekilde hakimiyet kurmaya çalışır” ($\bar{X}=1,79$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar” ($\bar{X}=1,78$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim genellikle despottur” ($\bar{X}=1,64$) ifadelerinin “çok düşük” düzeyde olduğu söylenebilir. Aşırı otoriterlik boyutu 1,64-2,30 “düşük” düzey aralığında olup ortalaması 1,91’dir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin aşırı otoriterlik davranışı sergilemeleri “düşük” düzeydedir.

4.2.2. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Liderlik İçin Yetkin Olmamak Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderlik ölçeğinin liderlik için yetkin olmamak alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4

Liderlik İçin Yetkin Olmamak Alt Boyutuna İlişkin Değerler

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yöneticim astlarını motive etmek için ne yapmasını gerektiğini bilmez.	345	1,75	1,22
Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır.	345	1,40	,92
Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir.	345	1,77	1,27
Yöneticim problemleri çözmek yerine, problem yokmuş gibi davranır.	345	1,57	1,04
Yöneticim genellikle işteki her türlü değişime direnir.	345	1,47	,99
Yöneticim işlerde öncelikleri belirleyemez.	345	1,60	1,10
Yöneticimin stratejik planlama becerisi zayıftır.	345	1,72	1,22
Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz.	345	1,79	1,24
Yöneticimin problem çözme ve karar verme becerileri zayıftır.	345	1,70	1,17
Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır.	345	1,44	,96
Yöneticim astlarının ihtiyaçlarını önemsemez.	345	1,54	1,06

Tablo 4.4'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yıkıcı liderliğin liderlik için yetkin olmamak alt boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla “Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz” ($\bar{X}=1,79$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir” ($\bar{X}=1,77$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim astlarını motive etmek için ne yapmasını gerektiğini bilmez” ($\bar{X}=1,75$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticimin stratejik planlama becerisi zayıftır” ($\bar{X}=1,72$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticimin problem çözme ve karar verme becerileri zayıftır” ($\bar{X}=1,70$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim işlerde öncelikleri belirleyemez” ($\bar{X}=1,60$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim problemleri çözmek yerine, problem yokmuş gibi davranır” ($\bar{X}=1,57$) “çok düşük” düzeyde, “Yöneticim astlarının ihtiyaçlarını önemsemez” ($\bar{X}=1,54$) “çok düşük” düzeyde, Yöneticim genellikle işteki her türlü değişime direnir ($\bar{X}=1,47$) “çok düşük” düzeyde, Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır ($\bar{X}=1,44$) “çok düşük” düzeyde, Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır ($\bar{X}=1,40$) ifadelerinde “çok düşük” düzeydedir. Liderlik için yetkin olmamak boyutu 1,40-1,79 “çok düşük” düzey aralığında olup ortalaması 1,61'dir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri liderlik için yetkin özelliklere sahip olduklarını söyleyebilir.

4.2.3. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Etik Dışı Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderlik ölçeğinin etik dışı davranış alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Etik Dışı Davranış Alt Boyutuna İlişkin Değerler

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yöneticim her müzakereyi bir kazan/kaybet ilişkisi olarak görür.	345	1,82	1,24
Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir.	345	1,96	1,33
Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır.	345	1,62	1,20
Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir.	345	1,81	1,31
Yöneticimin favori astları vardır.	345	2,08	1,40

Tablo 4.5'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yıkıcı liderliğin etik dışı davranış alt boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla “Yöneticimin favori astları vardır” ($\bar{X}=2,08$) “düşük” düzeyde, “Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir” ($\bar{X}=1,96$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim her müzakereyi bir kazan/kaybet ilişkisi olarak görür” ($\bar{X}=1,82$) “düşük”

düzeyde, “Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir” ($\bar{X}=1,81$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır” ($\bar{X}=1,62$) ifadeleri “çok düşük” düzeydedir. Etik dışı davranış boyutu 1,62-2,08 “düşük” düzey aralığında olup ortalaması 1,86’dır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik dışı davranış sergilemediklerini söylenebilir.

4.2.4. Yıkıcı Liderlik Ölçeğinin Astlara Karşı Duyarsızlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderlik ölçeğinin astlara karşı duyarsızlık alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Astlara Karşı Duyarsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerler

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yöneticim benden ne beklediğini nadiren söyler.	345	1,99	1,34
Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim.	345	2,05	1,43
Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum.	345	1,81	1,28

Tablo 4.6’ya göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yıkıcı liderliğin astlara karşı duyarsızlık alt boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla “Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim” ($\bar{X}=2,05$) “düşük” düzeyde, “Yöneticim benden ne beklediğini nadiren söyler” ($\bar{X}=1,99$) “düşük” düzeyde, “Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum” ($\bar{X}=1,81$) ifadeleri “düşük” düzeydedir. Astlara karşı duyarsız boyutu 1,81-2,05 “düşük” düzey aralığında olup ortalaması 1,95’tir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin astlara karşı duyarsızlık davranışı göstermedikleri söylenebilir.

4.3. Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Eğitim, Kıdem, Okuldaki Çalışma Süresi ve Branş Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin yıkıcı liderliğin alt boyutları olan aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış, astlara karşı duyarsızlık boyutlarında cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testler, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda da non-parametrik testler uygulanarak cevap aranmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutu, liderlik için yetkin olmamak boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda [$t_{(345)} = ,48$; $p > ,05$] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$t_{(345)} = ,73$; $p > ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninde yıkıcı liderliğin etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Cinsiyet Değişkenine Göre Yıkıcı Liderliğe Dair Bulgular

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Astlara karşı duyarsızlık	Erkek	131	186,71	24459,5	12220,5	,039*
	Kadın	214	164,61	35225,5		

* $p \leq ,05$

Tablo 4.7’ye göre yıkıcı liderliğin etik dışı davranış boyutunda ($U=12453$; $p > ,05$) öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Yıkıcı liderliğin astlara karşı duyarsızlık boyutunda ($U=12220,5$; $p \leq ,05$) öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin astlara karşı daha duyarsız olduğunu düşünmektedirler.

4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutu ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır.

Medeni durum değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda [$t_{(345)} = -,31$; $p > ,05$] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$t_{(345)} = -,61$; $p > ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Medeni durum değişkeninde yıkıcı liderliğin etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderliğin etik dışı davranış boyutunda ($U=13799$;

$p > ,05$) ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda ($U=12217$; $p \leq ,05$) öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3.3. Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından etik dışı davranış boyutunda ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda yıkıcı liderliğin alt boyutlarından etik dışı davranış boyutunda [$F_{(345)}=,85$; $p > ,05$] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [$F_{(345)}=,26$; $p > ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik ve liderlik için yetkin olmamak boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Yaş Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Aşırı otoriterlik	A-20-29	19	121,29				
	B-30-39	160	177,22				
	C-40-49	125	165,41	4	10,88	,041*	A-D
	D-50-59	38	200,41				
	E-60 ve üzeri	3	244,50				
Liderlik için yetkin olmamak	A-20-29	19	172,97				
	B-30-39	160	187,60				
	C-40-49	125	153,44	4	10,52	,025*	B-C
	D-50-59	38	170,79				
	E-60 ve üzeri	3	237,33				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.8’e göre yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutunda [$X^2(4) = 10.88$, $p \leq ,05$] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$X^2(4) = 10.52$, $p \leq ,05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin aşırı otoriterlik boyutunu algılamaları 20-29 yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksektir. 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin liderlik için yetkin olmamak boyutunu algılamaları 40-49 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.3.4. Eğitim Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Eğitim değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak ve etik dışı davranış boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$F_{(345)}=1,93$; $p> ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı, etik dışı davranış boyutunda ise [$F_{(345)}=3,97$; $p\leq ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre etik dışı davranış algıları daha yüksektir. Test sonuçları Tablo 4.9-a'da sunulmuştur.

Tablo 4.9-a

Eğitim Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları (Anova Testi)

	Eğitim	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Etik dışı davranış	A-Ön Lisans	5	2,2	1,73	3,97	,038*	B-C
	B-Lisans	301	1,78	1,18			
	C-Yüksek Lisans	29	2,4	1,18			
	D-Doktora	10	2,6	,69			

* $p \leq ,05$

Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.9-b'de sunulmuştur.

Tablo 4.9-b

Eğitim Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları (Kruskal Wallis Testi)

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P*	Anlamlı Fark
Aşırı otoriterlik	A-Ön Lisans	5	192,10	3	12,04	,007*	B-C
	B-Lisans	301	166,25				
	C-Yüksek Lisans	29	216,41				
	D-Doktora	10	240,60				
Astlara karşı duyarsızlık	A-Ön Lisans	5	226,90	3	9,71	,021*	B-D
	B-Lisans	301	167,61				
	C-Yüksek Lisans	29	194,22				
	D-Doktora	10	246,70				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.9-b'ye göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda [$X^2(3) = 12,04; p \leq ,05$] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [$X^2(3) = 9,71; p \leq ,05$] eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre doktora mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre yıkıcı liderliğin astlara karşı duyarsızlık boyutunda algıları daha yüksektir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre aşırı otoriterlik algıları daha yüksektir.

4.3.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$F_{(345)} = ,51; p > ,05$] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [$F_{(345)} = ,62; p > ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik ve etik dışı davranış boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Kıdem Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Aşırı otoriterlik	A-1-5 yıl	27	154,09	4	11,94	,018 *	B-E
	B-6-10 yıl	59	144,48				
	C-11-15 yıl	82	170,73				
	D-16-20 yıl	70	171,79				
	E-20 yıl ve üzeri	107	196,03				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.10'a göre mesleki kıdem değişkenine göre yıkıcı liderliğin etik dışı davranış boyutunda [$X^2_{(4)} = 3,21; p > ,05$] anlamlı farklılaşma olmadığı, aşırı otoriterlik boyutunda ise [$X^2_{(4)} = 11,94; p \leq ,05$] anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre aşırı otoriterlik davranışını algılamaları daha yüksektir.

4.3.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$F_{(345)}=,91$; $p>,05$] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [$F_{(345)}=1,56$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik ve etik dışı davranış boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Okul Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yıkıcı Liderlik Bulguları

	Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Aşırı otoriterlik	A-1-5 yıl	184	161,74	3	9,49	,023*	A-D
	B-6-10 yıl	100	177,33				
	C-11-15 yıl	49	190,41				
	D-16 yıl ve üzeri	12	238,42				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.11’e göre okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yıkıcı liderliğin etik dışı davranış boyutunda [$X^2_{(3)} =7,02$; $p>,05$] anlamlı farklılaşma olmadığı, aşırı otoriterlik boyutunda ise [$X^2_{(3)} =9,49$; $p \leq ,05$] anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre aşırı otoriterlik davranışını algılamaları daha yüksektir.

4.3.7. Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda

yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak boyutunda [$F_{(345)}=,23$; $p>,05$] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [$F_{(345)}=,13$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik ve etik dışı davranış boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Branş değişkenine göre yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutu [$X^2_{(2)}=2,50$; $p>,05$] ve etik dışı davranış boyutunda [$X^2_{(2)}=,85$; $p>,05$] anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle ilgili tanımlayıcı istatistik sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyonlarının toplamına ve alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Değerler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
İşin kendisi	345	4,60	,62
İlişkisel	345	4,44	,76
Mesleki gelişim	345	4,00	1,09
Çalışma ortamı	345	3,39	,96
Ücret	345	3,17	1,29
Motivasyon(toplam)	345	4,16	,56

Tablo 4.12’ e göre öğretmen motivasyon düzeyleri alt boyutlarında ve toplamında 3,17-4,60 “yüksek” düzey aralığındadır. Örneklemdeki öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyonun toplamında ($\bar{X}=4,16$) “yüksek” düzey, alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($\bar{X}=4,60$) “çok yüksek” düzey, ilişkisel boyut ($\bar{X}=4,44$) “çok yüksek” düzey, mesleki gelişim boyutu ($\bar{X}=4,00$) “yüksek” düzey, çalışma ortamı boyutu ($\bar{X}=3,39$) “orta” düzey ve ücret boyutu ($\bar{X}=3,17$) “orta” düzeydedir. Bütünü değerlendirildiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyonlarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin İşin Kendisi ile İlgili Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyon ölçeğinin işin kendisi ile ilgili alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13*İşin Kendisi Alt Boyutuna İlişkin Değerler*

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	345	4,63	,68
Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	345	4,62	,75
İş arkadaşlarımın tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	345	4,57	,75
İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	345	4,72	,77
İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	345	4,70	,71
Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum	345	4,54	1,00
Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	345	4,53	,89
Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	345	4,72	,68
Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	345	4,49	,85
Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	345	4,48	1,01

Tablo 4.13'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonun alt boyutunda bulunan işin kendisi boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla "İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum" ($\bar{X}=4,72$) ve "Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor" ($\bar{X}=4,72$) ifadeleridir. Öğretmenlerin daha sonra en çok katıldıkları ifadeler sırasıyla "İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor" ($\bar{X}=4,70$), "Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum" ($\bar{X}=4,63$), "Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor" ($\bar{X}=4,62$), "İş arkadaşlarımın tavır ve davranışları beni onurlandırıyor" ($\bar{X}=4,57$), "Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum" ($\bar{X}=4,54$), "Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum" ($\bar{X}=4,53$), "Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor" ($\bar{X}=4,49$), "Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor" ($\bar{X}=4,48$) ifadeleridir. İşin kendisi boyutu 4,48-4,72 aralığında olup, ortalaması 4,60'tır. İşin kendisi boyutunda öğretmenlerin motivasyonlarının "çok yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin İlişkisel Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyonunun ilişkisel alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14*İlişkisel Alt Boyutuna İlişkin Değerler*

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	345	4,65	,77
Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	345	4,64	,74
Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	345	4,39	1,00
Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	345	4,10	1,14

Tablo 4.14'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonun alt boyutunda bulunan ilişkisel boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla "Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor" ($\bar{X}=4,65$), "Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor" ($\bar{X}=4,64$), "Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor" ($\bar{X}=4,39$) ve "Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor" ($\bar{X}=4,10$) ifadeleridir. İlişkisel boyut 4,10-4,65 aralığında olup, ortalaması 4,44'tür. İlişkisel boyutta öğretmenlerin motivasyonlarının "çok yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyonunun mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15*Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Değerler*

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi arttırıyor.	345	4,21	1,19
İşimde terfi imkanımın olması çalışma isteğimi arttırıyor.	345	3,75	1,36
Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi arttırıyor.	345	4,03	1,25

Tablo 4.15'e göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonun alt boyutunda bulunan mesleki gelişim boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla "Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi

arttırıyor” ($\bar{X}=4,21$), “Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi arttırıyor” ($\bar{X}=4,03$) ve “İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi arttırıyor” ($\bar{X}=3,75$) ifadeleridir. Mesleki gelişim boyutu 3,75-4,21 aralığında olup, ortalaması 4,00’dır. Mesleki gelişim boyutunda öğretmenlerin motivasyonlarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.4. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Çalışma Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyonunun çalışma ortamı alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Değerler

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	345	3,76	1,34
İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	345	3,21	1,40
Bu okulda uzun yıllar çalışabileceğime inanıyorum	345	4,07	1,10
Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	345	2,52	1,35

Tablo 4.16’ya göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonun alt boyutunda bulunan çalışma ortamı boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla “Bu okulda uzun yıllar çalışabileceğime inanıyorum” ($\bar{X}=4,07$), “Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=3,76$), “İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=3,21$) ve “Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor” ($\bar{X}=2,52$) ifadeleridir. Çalışma ortamı boyutu 2,52-4,07 aralığında olup, ortalaması 3,30’dur. Çalışma ortamı boyutunda öğretmenlerin motivasyonlarının “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Ücret Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen motivasyonunun ücret alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17*Ücret Alt Boyutuna İlişkin Değerler*

İfadeler	N	\bar{X}	SS
Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanmaması verimli çalışmamı düşürüyor.	345	3,02	1,50
Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmemesi çalışma isteğimi düşürüyor.	345	3,32	1,48

Tablo 4.17'ye göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonun alt boyutunda bulunan ücret boyutunda yer alan ifadeler sırasıyla “Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmemesi çalışma isteğimi düşürüyor” ($\bar{X}=3,32$) ve “Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanmaması verimli çalışmamı düşürüyor” ($\bar{X}=3,02$) ifadeleridir. Ücret boyutu 3,02-3,32 aralığında olup, ortalaması 3,17'dir. Ücret boyutunda öğretmenlerin motivasyonlarının “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5. Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Eğitim, Kıdem, Okuldaki Çalışma Süresi ve Branş Değişkenlerine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmen motivasyonun alt boyutları olan işin kendisi boyutu, ilişkisel boyut, çalışma ortamı boyutu, mesleki gelişim boyutu ve ücret boyutlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testler, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda da non-parametrik testler uygulanarak cevap aranmıştır.

4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutu, ilişkisel boyut, çalışma ortamı boyutu ve ücret boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutu [$t_{(345)}=-1,43$; $p>,05$], ilişkisel boyut [$t_{(345)}=-,72$; $p>,05$], çalışma ortamı boyutu [$t_{(345)}=1,19$; $p>,05$] ve ücret boyutunda [$t_{(345)}=-1,55$; $p>,05$] anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninde motivasyonun mesleki gelişim boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Mesleki gelişim	Erkek	131	148,54	19458,5	10812,5	,000*
	Kadın	214	187,97	40226,5		

* $p \leq ,05$

Tablo 4.18’e göre mesleki gelişim boyutunda ($U= 10812,5$; $p>,05$) öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Sıra ortalamalarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutuna daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

4.5.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutu, ilişkisel boyut, mesleki gelişim boyutu, çalışma ortamı boyutu ve ücret boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır. İşin kendisi boyutu [$t_{(345)}=,18$; $p>,05$], ilişkisel boyut [$t_{(345)}=,04$; $p>,05$], çalışma ortamı boyutu [$t_{(345)}=-,32$; $p>,05$] ve ücret boyutunda [$t_{(345)}=-,94$; $p>,05$] anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir. Test sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

	Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	t	P
Mesleki gelişim	Bekar	127	3,85	1,15	-1,97	,049*
	Evli	218	4,09	1,04		

* $p \leq ,05$

Tablo 4.19’a göre mesleki gelişim boyutunda [$t_{(345)}=-1,97$; $p>,05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Buna göre evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutuna daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

4.5.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından ilişkisel boyut, çalışma ortamı boyutu ve ücret boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda ilişkisel boyutta [$F_{(345)}=3,57$; $p>,05$] ve ücret boyutunda [$F_{(345)}=2,12$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Çalışma ortamı boyutunda ise [$F_{(345)}=6,20$; $p\leq ,05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Test sonuçları Tablo 4.20-a'da sunulmuştur.

Tablo 4.20-a

Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular (Anova Testi)

	Yaş	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Çalışma ortamı	A-20-29	19	3,59	,87	6,20	,000*	B-C B-D
	B-30-39	160	3,12	,95			
	C-40-49	125	3,58	,96			
	D-50-59	38	3,75	,81			
	E-60 ve üzeri	3	3,50	,43			

* $p \leq ,05$

Tablo 4.20-a'ya göre çalışma ortamı boyutunda 30-39 yaş aralığıyla 40-49 ve 50-59 yaş aralığında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre 40-59 yaş aralığındaki öğretmenler 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre çalışma ortamına verdikleri değer daha fazladır.

Motivasyonun işin kendisi ve mesleki gelişim alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.20-b'de sunulmuştur.

Tablo 4.20-b*Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis Testi)*

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
İşin kendisi	A-20-29	19	178,95	4	19,83	,001*	B-C
	B-30-39	160	150,03				
	C-40-49	125	191,62				
	D-50-59	38	196,39				
	E-60 ve üzeri	3	288,50				
Mesleki gelişim	A-20-29	19	196,42	4	13,37	,01*	B-C
	B-30-39	160	152,37				
	C-40-49	125	191,26				
	D-50-59	38	185,62				
	E-60 ve üzeri	3	204,00				

* p ≤ ,05

Tablo 4.20-b'ye göre motivasyonun işin kendisi alt boyutunda [$X^2_{(4)} = 19,83$; $p \leq ,05$] ve mesleki gelişim boyutunda [$X^2_{(4)} = 13,37$; $p \leq ,05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre motivasyonda işin kendisi ve mesleki gelişim boyutlarında algıları daha yüksektir.

4.5.4. Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Eğitim değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi ve mesleki gelişim boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.21-a'da sunulmuştur.

Tablo 4.21-a*Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları (Anova Testi)*

	Eğitim	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İşin kendisi	A-Ön Lisans	5	4,88	,16	13,25	,000*	D-C
	B-Lisans	301	4,63	,60			
	C-Yüksek Lisans	29	4,58	,36			
	D-Doktora	10	3,46	,72			

* p ≤ ,05

Tablo 4.21-a'ya göre mesleki gelişim boyutunda [$F_{(345)}=2,01$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir. İşin kendisi boyutunda ise [$F_{(345)}=13,25$; $p\leq ,05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre doktora mezunu öğretmenler diğer öğretmenlere göre motivasyonda işin kendisi boyutunda algıları daha düşüktür.

Motivasyonun alt boyutlarından ilişkisel boyutta, çalışma ortamı boyutunda ve ücret boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.21-b'de sunulmuştur.

Tablo 4.21-b

Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları (Kruskal Wallis Testi)

	Eğitim	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
İlişkisel	A-Ön Lisans	19	219,90	3	12,73	,005*	D-A D-B
	B-Lisans	160	176,70				
	C-Yüksek Lisans	125	160,86				
	D-Doktora	38	73,50				
Çalışma ortamı	A-Ön Lisans	19	221,60	3	17,73	,000*	D-A D-B
	B-Lisans	160	178,41				
	C-Yüksek Lisans	125	148,93				
	D-Doktora	38	55,60				
Ücret	A-Ön Lisans	19	167,10	3	16,89	,001*	D-B
	B-Lisans	160	166,09				
	C-Yüksek Lisans	125	209,00				
	D-Doktora	38	279,50				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.21-b'ye göre motivasyon alt boyutlarından ilişkisel boyutta [$X^2_{(3)}=12,73$; $p\leq ,05$], çalışma ortamı boyutunda [$X^2_{(3)}=17,73$; $p\leq ,05$] ve ücret boyutunda [$X^2_{(3)}=16,89$; $p\leq ,05$] öğretmenlerin görüşüne göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. İlişkisel boyutta ve çalışma ortamı boyutlarında doktoru mezunu öğretmenlerin algıları lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Ücret boyutunda doktora mezunu öğretmenlerin algıları lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

4.5.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Motivasyonun alt boyutlarından çalışma ortamı ve ücret

boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları

	Kıdem	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Çalışma ortamı	A-1-5 yıl	27	3,51	,83	2,42	,048*	E-D E-C
	B- 6-10 yıl	59	3,33	,95			
	C-11-15 yıl	82	3,23	,92			
	D-16-20 yıl	70	3,25	1,06			
	E- 20 yıl ve üzeri	107	3,60	,94			

* $p \leq ,05$

Tablo 4.22’ye göre ücret boyutunda [$F_{(345)}=523$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı, çalışma ortamı boyunda ise [$F_{(345)}=2,42$; $p \leq ,05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutunda, ilişkisel boyutta ve mesleki gelişim boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutunda [$X^2_{(4)}=6,82$; $p>,05$], ilişkisel boyutta [$X^2_{(4)}=8,32$; $p>,05$] ve mesleki gelişim boyutunda [$X^2_{(4)}=9,26$; $p>,05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

4.5.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Öğretmenin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Motivasyonun alt boyutlarından çalışma ortamı boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda çalışma ortamı boyutunda [$F_{(345)}=612$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutunda, ilişkisel boyutta, mesleki gelişim boyutunda ve ücret boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23*Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları*

	Okuldaki çalışma süresi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
İlişkisel	A- 1-5 yıl	184	168,97				
	B- 6-10 yıl	100	184,61	3	8,20	,042*	B-D
	C- 11-15 yıl	49	181,24				
	D- 16 yıl ve üzeri	12	104,38				

* $p \leq ,05$

Tablo 4.23'e göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutunda [$X^2_{(3)} = 4,28$; $p > ,05$], mesleki gelişim boyutunda [$X^2_{(3)} = 2,50$; $p > ,05$] ve ücret boyutunda [$X^2_{(3)} = 4,09$; $p > ,05$] okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı, ilişkisel boyutta ise [$X^2_{(3)} = 8,20$; $p \leq ,05$] öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Buna göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ilişkisel boyut algıları 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.5.7. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Branş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek üzere anova testi uygulanmıştır. Motivasyonun ücret boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda ücret boyutunda [$F_{(345)} = 24$; $p > ,05$] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

Motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi boyutunda, ilişkisel boyutta, mesleki gelişim boyutunda ve çalışma ortamı boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24*Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Bulguları*

	Branşlar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Mesleki gelişim	A-Sayısal Dersler	104	145,27				
	B-Sözel Dersler	163	180,99	2	12,67	,002*	A-B
	C-Sanat ve Spor	78	193,27				A-C

Tablo 4.24'e göre motivasyonda işin kendisi boyutunda [$X^2_{(2)} = 3,28; p > ,05$] ve ilişkisel boyutta [$X^2_{(2)} = 2,61; p > ,05$] branş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı, mesleki gelişim boyutunda ise [$X^2_{(2)} = 12,67; p \leq ,05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Buna göre sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerine göre motivasyonda mesleki gelişimin daha önemli olduğu ve sanat – spor branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerine göre motivasyonda mesleki gelişimin daha önemli olduğu söylenebilir.

4.6. Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin motivasyonu ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı belirlemek amacıyla Korelasyon analizi yapılmış ve tablo 4.25'te sunulmuştur.

Korelasyon gücünün yorumlanmasında hem fikir olunan değerler olmamakla birlikte genel yaklaşım olarak korelasyon katsayısı 0.00-0.30 arasında düşük düzey, 0,30-0,70 arasında orta düzey ve 0.70-1.00 arasında yüksek düzey bir ilişki olarak adlandırılabilir (Büyüköztürk, 2019). Korelasyon katsayısının 1.00 olması güçlü pozitif ilişkiyi, -1.00 olması negatif güçlü bir ilişkiyi ve 0.00 olması da ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2019; Creswell, 2019; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007; Akgül ve Çevik, 2005; Çil, 2000).

Tablo 4.25

Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları ile Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Aşırı otoriterlik	Liderlik için yetkin olmamak	Etik dışı davranışlar	Astlara karşı duyarsızlık	Yıkıcı liderlik (toplam)	İşin kendisi	İlişkisel	Mesleki gelişim	Çalışma ortamı	Ücret	Motivasyon (toplam)
Aşırı otoriterlik	r 1	,601**	,657**	,528**	,847**	-,177**	-,137*	-,154**	-,238**	,041	-,218**
Liderlik için yetkin olmamak	r	1	,741**	,614**	,901**	-,318**	-,328**	-,164**	-,444**	,107*	-,381**
Etik dışı davranışlar	r		1	,653**	,880**	-,253**	-,207**	-,349**	-,303**	,079	-,332**
Astlara karşı duyarsızlık	r			1	,743**	-,239**	-,208**	-,345**	-,263**	-,003	-,329**
Yıkıcı liderlik (toplam)	r				1	-,292**	-,266**	-,256**	-,382**	,078	-,364**
İşin kendisi	r					1	,591**	,405**	,529**	-,063	,862**
İlişkisel	r						1	,347**	,458**	-,069	,727**
Mesleki gelişim	r							1	,356**	,117*	,656**
Çalışma ortamı	r								1	-,043	,738**
Ücret	r									1	,169**
Motivasyon (toplam)	r										1

** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Tablo 4.25'e göre yıkıcı liderlik ölçeğinin alt boyutları ve yıkıcı liderlik ölçeğinin tamamı arasındaki ilişki düzeyleri incelendiğinde; aşırı otoriterlik boyutunun, liderlik için yetkin olmamak boyutu ($r=,601$; $p<,01$), etik dışı davranışlar boyutu ($r=,657$; $p<,01$), astlara karşı duyarsızlık boyutu ($r=,528$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve yıkıcı liderlik ölçeğinin toplamında ($r=,847$; $p<,01$) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Liderlik için yetkin olmamak boyutunun, etik dışı davranışlar boyutu ($r=,741$; $p<,01$), astlara karşı duyarsızlık boyutu ($r=,614$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve yıkıcı liderlik ölçeğinin tamamında ($r=,901$; $p<,01$) pozitif yönlü

yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etik dışı davranışlar boyutunun, astlara karşı duyarsızlık boyutu ($r=,653$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve yıkıcı liderlik ölçeğinin tamamında ($r=,880$; $p<,01$) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Astlara karşı duyarsız boyutu ile yıkıcı liderlik ölçeğinin tamamında ($r=,743$; $p<,01$) da pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani yıkıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, tüm alt boyutların da yıkıcı liderlik ölçeğinin toplamıyla pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

Motivasyon ölçeğinin alt boyutları ve motivasyon ölçeğinin tamamı arasındaki ilişki düzeyleri incelendiğinde; işin kendisi boyutunun, ilişkisel boyut ($r=,591$; $p<,01$), mesleki gelişim boyutu ($r=,405$; $p<,01$), çalışma ortamı boyutu ($r=,529$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutu ($r=-,063$; $p>,01$) arasında beklenmedik şekilde negatif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu ve motivasyon ölçeğinin toplamıyla ($r=,862$; $p<,01$) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkisel boyutun, mesleki gelişim boyutu ($r=,347$; $p<,01$), çalışma ortamı boyutu ($r=,458$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutu ($r=-,069$; $p>,01$) arasında beklenmedik negatif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu ve motivasyon ölçeğinin toplamıyla ($r=,727$; $p<,01$) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunun, ücret boyutu ($r=,117$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu, çalışma ortamı boyutu ($r=,356$; $p<,01$) ve motivasyon ölçeğinin toplamıyla ($r=,656$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışma ortamı boyutunun, ücret boyutuyla ($r=, -043$; $p>,01$) arasında beklenmedik şekilde negatif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu ve motivasyon ölçeğinin toplamıyla ($r=,738$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Ücret boyutu ile motivasyon ölçeğinin tamamı ($r=,169$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yıkıcı liderlik ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarıyla motivasyon ölçeğinin toplamı ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri incelendiğinde; yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutunun, motivasyonun toplamıyla ($r=-,218$; $p<,01$), alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($r=-,177$; $p<,01$), ilişkisel boyut ($r=-,137$; $p<,01$), mesleki gelişim boyutu ($r=-,154$; $p<,01$) ve çalışma ortamı boyutu ($r=-,238$; $p<,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutuyla ($r=,041$; $p<,01$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Liderlik için yetkin olmamak boyutunun, motivasyonun toplamıyla ($r = -0,381$; $p < 0,01$), alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($r = -0,318$; $p < 0,01$), ilişkisel boyut ($r = -0,328$; $p < 0,01$), mesleki gelişim boyutu ($r = -0,164$; $p < 0,01$) ve çalışma ortamı boyutu ($r = -0,444$; $p < 0,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutuyla ($r = 0,107$; $p < 0,01$) pozitif düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Etik dışı davranışlar boyutunun, motivasyonun toplamıyla ($r = -0,332$; $p < 0,01$), alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($r = -0,253$; $p < 0,01$), ilişkisel boyut ($r = -0,207$; $p < 0,01$), mesleki gelişim boyutu ($r = -0,349$; $p < 0,01$) ve çalışma ortamı boyutu ($r = -0,303$; $p < 0,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutuyla ($r = 0,079$; $p < 0,01$) pozitif düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Astlara karşı duyarsızlık boyutunun, motivasyonun toplamıyla ($r = -0,329$; $p < 0,01$), alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($r = -0,239$; $p < 0,01$), ilişkisel boyut ($r = -0,208$; $p < 0,01$), mesleki gelişim boyutu ($r = -0,345$; $p < 0,01$), çalışma ortamı boyutu ($r = -0,263$; $p < 0,01$) ve ücret boyutuyla ($r = -0,003$; $p < 0,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yıkıcı liderlik ölçeğinin tamamında, motivasyonun ölçeğinin toplamıyla ($r = -0,364$; $p < 0,01$), alt boyutlarından işin kendisi boyutu ($r = -0,292$; $p < 0,01$), ilişkisel boyut ($r = -0,266$; $p < 0,01$), mesleki gelişim boyutu ($r = -0,256$; $p < 0,01$) ve çalışma ortamı boyutu ($r = -0,382$; $p < 0,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ücret boyutuyla ($r = 0,078$; $p < 0,01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, Antalya ili beş merkez ilçesi Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa ilçeleri resmi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan anketlerin bulgularından yola çıkarak sonuçlara yorum getirilmiş ve analizler doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları sebebiyle bu bölümde verilen sonuçlar Antalya ili beş merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokullarla genelleleyebiliriz.

5.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının “çok düşük” düzey, alt boyutları olan aşırı otoriterlik boyutunun “düşük” düzey, liderlik için yetkin olmamak boyutunun “çok düşük” düzey, etik dışı davranış boyutunun “düşük” düzey ve astlara karşı duyarsızlık boyutunun “düşük” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç (Demirtaş ve Küçük, 2019; Kahveci, vd., 2019; Çetinkaya ve Ordu, 2018)’un eğitim örgütlerinde yaptıkları çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır” ve “Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler, “Yöneticim genellikle despottur” ve “Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar” ifadelerdir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin düşük düzeyde de olsa tüm kontrolün kendisinde olmasını istedikleri, bazen iş ve işleyişte şüpheli olabilecekleri ancak hiçbir okul müdürünün despot tavırları takınmayacağı, acımasızca öğretmenlere baskı kurmayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderliğin liderlik için yetkin olmamak alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz” ve “Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler “Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır” ve “Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır” ifadeleridir. Buna göre okul müdürlerinin rutin iş yoğunluğu ve politikaların üst yönetim tarafından belirleniyor olması sebebiyle okul müdürlerinin öğretmen gelişimlerini ve kurumsal gelişimi göz ardı ettikleri, ancak okul müdürlerinin yeni teknolojiye sıcak baktıkları, yeni teknolojik gelişmeleri yakından takip ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderliğin etik dışı davranış alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler sırasıyla “Yöneticimin favori astları vardır” ve “Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler “Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir” ve “Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır” ifadeleridir. Buna göre okul müdürlerinin favori astları olduğu ve onlara iltimas gösterdiği ancak okul müdürlerinin tüm çalışanlara karşı saygılı ve dürüst davrandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yıkıcı liderliğin astlara karşı duyarsızlık alt boyutunda yer alan ifadeler en fazla katıldıkları ifade “Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim”, en az katıldıkları ifade de “Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum” ifadeleridir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerden beklentilerini ifade ettiklerini, ancak performansı konusunda sözlü veya yazılı olarak geri dönüt sistemini yeterli kullanmadıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarından astlara karşı duyarsız boyutu en yüksek ortalamaya, liderlik için yetkin olmamak boyutu ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin genel itibariyle olumlu liderlik davranışı sergiledikleri ancak izleyenlerinin fikirlerine daha çok önem vererek onları da yönetime dahil etmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.1.1. Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkeninde değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda, liderlik için yetkin olmamak boyutunda ve etik dışı davranışlar boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Astlara karşı duyarsız boyutunda ise anlamlı farklılık göstermekte olup, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin astlarına karşı duyarsız olduğunu düşünmektedirler.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri medeni durum değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik boyutunda, liderlik için yetkin olmamak boyutunda, etik dışı davranışlar boyutunda ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri yaş değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından etik dışı davranış boyutunda ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Aşırı otoriterlik boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. 60 yaş ve üzeri öğretmenlerin 20-29 yaş grubundaki öğretmenlere göre aşırı otoriterliği algılamaları daha yüksektir. Birey karşılaştığı davranış ve söylemlere karşı yaşı ilerledikçe daha hassas ve duygusal olabilmekte, yaş ilerledikçe aşırı otoriterlik algısı da artabilmektedir. 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin 40-49 yaş grubundaki öğretmenlere göre liderlik için yetkin olmamak boyutunda algıları daha yüksektir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri eğitim değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Aşırı otoriterlik, etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Aşırı otoriterlik ve etik dışı davranışlar boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Astlara karşı duyarsızlık boyutunda doktora mezunu öğretmenlerin algıları lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. (Ballı ve Çakıcı, 2019)'nın yaptığı çalışmada da “çalışanların eğitim seviyeleri arttıkça liderliğin karanlık tarafını algılamaları artmaktadır” sonucuyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Aşırı otoriterlik boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Aşırı otoriterlik boyutunda kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre algıları daha yüksektir. Kıdem itibarıyla 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin daha ileri yaşlı, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin daha genç olması muhtemeldir. Yani yaş değişkeninde olduğu gibi mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin aşırı otoriterlik boyutunu algılamaları da artmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Aşırı otoriterlik boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Aşırı otoriterlik boyutunda okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre algıları daha yüksektir. Okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha ileri yaşlı, 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin daha genç olması muhtemeldir. Yani yaş değişkeninde ve kıdem değişkeninde olduğu gibi okuldaki çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin aşırı otoriterlik boyutunu algılamaları da artmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri branş değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına göre, öğretmen motivasyonlarının işin kendisi ve ilişkisel boyutta “çok yüksek” düzeyde, mesleki gelişim boyutunda “yüksek” düzeyde, çalışma ortamı ve ücret boyutlarının ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç (Ertürk, 2014; Çalış, 2012; Canpolat, 2011; Ergen, 2009) çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenler motivasyonun işin kendisi boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler, “İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum” ve “Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler, “Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor” ve “Gerektiğinde izin kullanabilmem

beni rahatlatıyor” ifadeleridir. Buna göre öğretmenler yöneticinin davranışlarından ziyade işle ilgili kendilerinin karar verebilmesinden mutlu olmakta, yaptıkları işin saygın olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler motivasyonun ilişkisel boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler, “Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor” ve “Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler “Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor” ve “Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor” ifadeleridir. Buna göre öğretmenlerin çalışma ortamındaki yönetici ve mesai arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması, kurumda arkadaşlık, aile ortamının olması işe şevkle gittiği söylenebilir.

Öğretmenler motivasyonun mesleki gelişim boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldığı ifade, “Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor”, en az katıldığı ifade ise, “İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor” ifadesidir.

Öğretmenler motivasyonun çalışma ortamı boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldığı ifade, “Bu okulda uzun yıllar çalışabileceğime inanıyorum” en az katıldığı ifade ise, “Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor” ifadesidir.

Öğretmenler motivasyonun ücret boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldığı ifade, “Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmemesi çalışma isteğimi düşürüyor”, en az katıldığı ifade ise “Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanmaması verimli çalışmamı düşürüyor” ifadesidir.

5.1.2.1. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmen motivasyon düzeylerine ilişkin sonuçlar cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkeninde değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi, ilişkisel, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık

göstermemektedir. Mesleki gelişim boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda erkek öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki gelişime daha çok önem verdikleri, kurs- seminer vb. ile kendilerini geliştirmek istedikleri söylenebilir. Bu sonuç (Simic, vd., 2018; Fernet, vd., 2008) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Yıldız (2010)'un çalışmasına göre kadınların, öğretmenliği daha çok tercih etmeleri, öğretmenlik mesleğine karşı daha çok ilgi duymaları, yaptıkları işin ne kadar saygın ve önemli olduğunun bilincinde olmaları, sorumluluk alma, ilerleme, gelişme gibi duyguları erkeklere oranla daha yoğun yaşamaktadırlar.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri medeni durum değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi, ilişkisel, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Mesleki gelişim boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki gelişim boyutunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre evli olan öğretmenlerin hayatlarının düzen içerisinde olduğundan mesleki gelişime önem verdikleri ancak bekar öğretmenlerin önceliklerinin hayatlarını düzene sokmak olduğundan mesleki gelişim boyutuna algıları daha düşük olduğu söylenebilir. Şenol (2009) 'un çalışmasında da evli öğretmenler mesleki gelişim olanaklarının sağlanmasının motivasyonlarını arttıracaklarını belirtmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri yaş değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından ilişkisel ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. İşin kendisi, mesleki gelişim ve çalışma ortamı boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermektedir. İşin kendisi ve mesleki gelişim boyutlarında 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin algıları 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalışma ortamı boyutunda 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre algıları daha yüksektir. Buna göre hayatlarını belli bir düzen içerisine koyan orta yaş ve üzerindeki öğretmenler için yaptıkları iş, meslekleriyle ilgili gelişim ve çalışma ortamlarına verdikleri önemin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç Ertürk (2016)'ün çalışmasıyla örtüşmektedir. Ertürk (2016) çalışmasında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin motivasyonunun 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri eğitim değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından mesleki gelişim boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. İşin kendisi,

ilişkisel, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermektedir. İşin kendisi boyutunda doktora mezunu öğretmenlerin algıları yüksek lisans- lisans- ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. İlişkisel ve çalışma ortamı boyutlarında doktora mezunu öğretmenlerin algıları yüksek lisans- lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Ücret boyutunda doktora mezunu öğretmenlerin algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça motivasyonlarının genel olarak düştüğü görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerinin beklentilerinin arttığı, artan beklentilerinin karşılanamadığından motivasyonlarının da düştüğü söylenebilir. Handayani (2016) eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlere göre daha kolay motive olduklarını, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin beklentileri ile karşılaştıkları gerçekler arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi, ilişkisel, mesleki gelişim ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışma ortamı boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma ortamı boyutunda kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlere göre algıları daha yüksektir. Buna göre kıdemi yüksek olan öğretmenler için çalışma ortamı daha önemlidir diyebiliriz. Ertürk (2016)'ün çalışmasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre motivasyonları daha yüksektir. Uçar ve İpek (2019)'in çalışmasında ise mesleki kıdem değişkeninde öğretmen motivasyon algılarının farklılaşmadığını belirtmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri okuldaki çalışma süresi değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi, mesleki gelişim, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. İlişkisel boyutta ise anlamlı farklılık göstermektedir. Okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algıları 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Buna göre öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi arttıkça motivasyonda ilişkisel değere verdikleri önem azalmaktadır diyebiliriz. Çelik (2015)'in çalışmasına göre öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi arttıkça motivasyonlarının azaldığı ilişkisel boyuta önem vermediği söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri branş değişkenine göre motivasyonun alt boyutlarından işin kendisi, ilişkisel, çalışma ortamı ve ücret boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Mesleki gelişim boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Sözel

dersler ve sanat-spor branşındaki öğretmenlerin sayısal branş öğretmenlerine göre mesleki gelişim algıları daha yüksektir.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisini belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; yıkıcı liderliğin alt boyutu olan astlara karşı duyarsızlık boyutu ile öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yıkıcı liderliğin diğer alt boyutları olan aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak ve etik dışı davranışlar boyutları ile motivasyonun ücret boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, motivasyonun tamamında ve alt boyutlarından işin kendisi, ilişkisel, mesleki gelişim ve çalışma ortamı boyutlarıyla da negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre çalışanlarına güven duymayan, şüpheli, her şeyi kontrol etmeye çalışan, başarısızlık konusunda mazeret kabul etmeyen, çalışanlar üzerinde abartılı hakimiyet kurmaya çalışan, despotik davranışlar gösteren, çalışanları ve kurumu için vizyon geliştiremeyen, değişime direnen, çalışanlarının ihtiyacını önemsemeyen, yöneticilerin bulunduğu okullarda, yapılan işe karşı isteksizlik, çalışanların birbirine güven duymadığı ilişkilerin zayıf olduğu, mesleğinde daha iyi ne yaparım anlayışının olmadığı, çalışma ortamındaki materyal vb. eksikliklerin önemsenmediği gibi çalışanlar üzerinde negatif yönlü etki ettiği söylenebilir. Beklenmedik şekilde düşük düzeyde de olsa yıkıcı liderliğin tamamında, alt boyutları olan aşırı otoriterlik boyutu, liderlik için yetkin olmamak boyutu ve etik dışı davranışlar boyutu ile motivasyonun ücret boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ücret, maddi kaynaklar ile motive olanlar diğer şeylerle motive olmuyorlar, liderliğin yıkıcı davranışlarını görmezden geliyorlar denilebilir. Öğretmenlerin yıkıcı liderlik genel algıları ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları arttıkça öğretmen motivasyonu düşmektedir. Kaba, zorba, istismarcı, narsist ve vurdumduymaz davranış sergileyen yöneticilerin bulunduğu kurumlarda öğretmen motivasyonları düşmektedir.

Bu bulgular alan yazınında yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Yıkıcı liderlik davranışıyla karşılaşan çalışanın stres yaşaması, enerjisinde yokluk hissetmesi, duygusal tükenme yaşaması, çalışma ortamındaki diğer insanlara karşı duyarsızlaşması, kendini yetersiz,

verimsiz ve başarısız hissetmesi olağandır (Maslach vd., 2001). Yıkıcı liderliğin organizasyon ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır. Liderler kendilerinden veya organizasyondan kaynaklanan sebeplerden dolayı yıkıcı davranışlar göstermektedirler. Yıkıcı davranışlar çalışanlar da suçluluk, umutsuzluk, stres ve hayal kırıklığı yaratmaktadır. İşlerine bağlılık ve motivasyon düzeyleri azalmakta, çalıştıkları işe yönelik memnuniyetleri düşmektedir. Sonuç itibarıyla çalışanların performansları düşmekte, örgüte ait mal ve mülkü tahrip etme, işe geç gelme, iş yavaşlatma, üretkenliğe zarar verme, örgütün kaynaklarını verimli kullanmamak gibi örgütün normlarını ihlal ederler. Böylece çalışan yıkıcı davranış gösteren lidere direnç göstermekte ve lidere karşı misillemede bulunmaktadır (Einarsen vd., 2007; Aasland vd., 2010; Schyns ve Schilling, 2013; Thoroughgood vd., 2016).

5.2.Öneriler

Araştırmada okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ve öğretmen motivasyonu incelenmiş, yıkıcı liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ışığında uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılara Öneriler

- 1) Organizasyonlarda çalışanların rahatça üstlerini değerlendirebileceği dönüt mekanizmaları olmalıdır. Dönüt mekanizmaları ile çalışan örgüt kültürüne katkı sağlayacağı gibi liderin hesap verebilirliği sağlanır.
- 2) Organizasyonda beklenen değerler açıkça belirlenmeli, üst yönetimin yıkıcı liderliğe müsaade etmeyeceği kararlı ve tutarlı olarak çalışanlara hissettirilmelidir.
- 3) Okul Müdürleri yönetimde şeffaflığı esas almalı, öğretmenlerin fikirlerine önem vermelidir.
- 4) Okul Müdürleri yönetimde adaletli davranmalı, ödül ve takdir uygulamalarında ödül adaletine özen göstermelidir.
- 5) Okul Müdürleri farklılıkları ve görüş ayrılıklarını cesaretlendirerek kurumda her görüşün açıkça söylenebilmesini sağlamalıdır.
- 6) Okul Müdürleri makamdan aldığı güçle değil, yenilikçi güven veren davranışlar sergileyerek öğretmenlerin motivasyonunu arttırmalıdır.

- 7) Okul Müdürlerinin liderlik ve motivasyon konuları ile ilgili dönemsel olarak seminerlere, kamplara alınarak eğitimler verilmesi sağlanabilir.
- 8) Okul yöneticilerinin seçiminde öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve beklentilerini etkili şekilde karşılayabilen liderlik vasıfları gelişmiş okul yöneticilerinin yetiştirilmesi önerilebilir. Bu açıdan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenen bir yönetici yetiştirme modeli benimsenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- 1) Eğitim ortamında okul yöneticilerini yıkıcı davranışlara iten etmenlerle ilgili araştırma yapılabilir.
- 2) Yıkıcı liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyle ilgili araştırma nitel yöntemle veya karma yöntemle yapılabilir.
- 3) Yıkıcı liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyle ilgili araştırma diğer okul türlerinde (özel okullar, anaokulları, ilkokullar, liseler ve yükseköğretim kurumları) yapılabilir.
- 4) Liderlik farklı kültürlerde farklı algılanmaktadır. Bu nedenle ülkemizin farklı kültürlerine ve yaşam tarzlarına sahip bölgelerinde daha geniş ölçekli yıkıcı liderlik davranışları araştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aaslan, M., Skogstad, A., Einarsen, S., Notelaers, G., & Nielsen, M. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of Management*, 438-452. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00672.x>
- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 151-168. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.604753>
- Akgül, A., & Çevik, O. (2005). İstatiksel analiz teknikleri. Turhan Kitabevi.
- Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 627-653.
- Aksay, B., & Güğercin, U. (2016). Yıkıcı yönetimin izlenim yönetimi taktikleri üzerindeki etkisi: Beyaz yakalı çalışanlar üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 441-456.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik teorileri. C. Serinkan (Dü.) içinde, *Liderlik ve motivasyon* (s. 33-60). Nobel Yayıncılık.
- Arslan, M. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve ilköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 755-778. doi:<https://doi.org/10.1177/001872679404700701>
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms leadership. *Leadership Quarterly*, 315-338. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Aydın, M. (2013). Çağdaş eğitim denetimi (7.Baskı b.). Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2018). Eğitim yönetimi. Gazi Kitabevi Tic. Ltd.Şti.

- Aydınay, M. (2019). Yıkıcı liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algısı ve üretim karşıtı davranış geliştirme eğilimleri üzerine etkisi. (Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aykan, E. (2004). Kayseri'de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (17), 213-224.
- Aytaç, T. (2013). Okul merkezli yönetim. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ballı, E., & Çakıcı, A. (2019). Karanlık liderlik: Otel işletmelerinde bir araştırma. *International Balkan University Turkish Studies*, 155-173. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14775>
- Baltaş, A. (2007). Ekip çalışması ve liderlik. Remzi Kitabevi.
- Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2010). Goal setting as an antecedent of destructive leader behaviours. B. Schyns, & T. Hansbrough (Dü) içinde, *When leadership goes wrong:destructive leadership, mistakes and ethical failures* (s. 3-23). Information Age Publishing, Inc.
- Barutçugil, İ. (2002). Organizasyonlarda duyguların yönetimi. Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2006). Yöneticinin yönetimi. Kariyer Yayınları.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi:[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 323-370. doi:<https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Baysal, C., & Tekarslan, E. (1996). İşletmeciler için davranış bilimleri. Avcıol Bas.Yayın.
- Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 671-727. doi:<https://doi.org/10.1177/0013161X02239643>

- Brandebo, M., Nilsson, S., & Larsson, G. (2016). Leadership: is bad stronger than good. *Leadership Organization Development Journal*, 690-710. doi:http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-09-2014-0191
- Brown, R., & Bosson, J. (2001). Narcissus meets sisyphus: self-love, self-loathing, and the never-ending pursuit of selfworth. *Psychological Inquiry*, 210-213. <http://www.jstor.org/stable/1449474> adresinden alındı
- Buluç, B. (2020). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü, & S. Koşar (Dü) içinde, *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 39-62). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, K., Goodie, A., & Foster, J. (2004). Narcissism, confidence, and risk attitude. *Journal of Behavioral Decision Making*, 297-311. doi:http://dx.doi.org/10.1002/bdm.475
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı*. Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. (2019). *Eğitim araştırmaları*. (H. Ekşi, Çev.) Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Crocker, J., & Park, L. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 392-414. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Çelik, M. (2015). Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. Pegema Yayıncılık.
- Çetin, N., & Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 111-132.
- Çetinkaya, H., & Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (31), 15-28. doi:<https://doi.org/10.30794/pausbed.414612>
- Çil, B. (2000). İstatistik. Detay Yayıncılık.
- Çoroğlu, Ç. (2003). İş dünyasında geleceğin yönetimi. Alfa Yayınları.
- Daft, R. (2006). The new era of management. International Edition.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41-58. doi:<https://doi.org/10.9779/pauefd.489747>
- Deviren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 915-932. doi:<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1841>
- Doğan, S. (2020). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü (Dü.) içinde, Eğitim yönetiminde liderlik (s. 91-126). Pegem Akademi.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 191-216. doi: [doi: 10.14527/kuey.2014.009](https://doi.org/10.14527/kuey.2014.009)
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. The Leadership Quarterly, 207-216. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>

- Ercan, Ü. (2012). Liderlikte güncel yaklaşımlar ve uygulamada kullanılacak ölçekler. (A. Tabak, H. Şeşen, & T. Türköz, Dü) Detay Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde davranış. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın.
- Eren, E. (1998). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J., & Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*, 1-7. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.09.003>
- Eroğlu, F. (2000). Davranış bilimleri. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonu. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, C., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers. *Journal of career assessment*, 256-279. doi:<https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Forsyth, P. (2006). Yaratıcı motivasyon teknikleri. (D. Demiray, Çev.) Resital Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). Liderlik ve okul yönetimi. Anı Yayıncılık.
- Goldman, A. (2009). Destructive leaders and dysfunctional organizations: A therapeutic approach. Cambridge University Press.
- Güçlü, N. (2020). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü, N. Güçlü, & S. Koşar (Dü) içinde, *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 1-14). Pegem Akademi.

- Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde iş doyumunu ve güdüleme. Özen Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). Örgütsel davranış. Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2015). Liderlik. Nobel Yayıncılık.
- Güven, A. (2007). Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Handayani, T. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 199-207. doi:<https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.16>
- Harris, K., Kacmar, M., & Zivnuska, S. (2007). An investigation of abusive supervision as a predictor of performance and the meaning of work as a moderator of the relationship. *The Leadership Quarterly*, 252-263. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.007>
- Harvey, P., Stoner, J., Hochwarter, W., & Kacmar, C. (2007). Coping with abusive supervision: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *The Leadership*, 2576-2599. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.008>
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. (S. Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 512-538. doi:<https://doi.org/10.1177/0013161X9603200404>
- Jones, A., & Glennon, J. (2018). The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 93-131.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Kandemir, İ. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 225-249. doi:<https://doi.org/10.30964/auebfd.420616>
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kellerman, B. (2008). *Kötü liderlik*. (F. Kahya, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kets de Vries, M. (2006). *The leader on the couch: a clinical approach to changing people and organization*. John Wiles and Sons.
- Kets de Vries, M. (2016). Do you hate your boss? How to deal with it. *Harvard Business Review*.
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: Karizmatik liderlikten dönüşümcü liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43-59.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kusy, M., & Holloway, E. (2009). *Toxic workplace!: Managing toxic personalities and their systems of power*. John Wiley & Sons.
- Larwood, L. (1984). *Organizational behaviour and management*. Kent Publishing.
- Lipman, J., & Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 29-36. doi:<https://doi.org/10.1002/ltl.125>
- Lunenburg, F. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 1-6.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behaviour*. McGraw-Hill.
- Luthans, F., Peterson, S., & Ibrayeva, E. (1998). The potential for the “dark side” of leadership in post communist countries. *Journal of World Business*, 33(2), 185-201.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol*, 397-422. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Morf, C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: a dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 177-196. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1

- Nayak, B., Padhi , M., Barik, A., Mohanty, A., & Pradhan , S. (2011). Organizational culture as related to motivation:A study on steel manufacturing industries in India. *European Journal of Social Sciences*, 323-334.
- O'Connor, J., Mumford, M., Clifton, T., Gessner, T., & Connelly, M. (1995). Charismatic leaders and destructiveness: an historiometric study. *Leadership Quarterly*, 529-555. doi:[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90026-8](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90026-8)
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 176-194. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>
- Paksoy, M. (2012). Küreselleşme ve liderlik. C. Serinkan (Dü.) içinde, *Liderlik ve motivasyon* (s. 1-29). Nobel Yayıncılık.
- Pareto, W. (2010). Seçkinlerin yükselişi ve düşüşü: Kuramsal bir sosyoloji uygulaması. (M. Doğan, Çev.) Doğu Batı Yayınları.
- Patterson, K. (2003). Servant leadership: a theoretical model. *Regent University Dissertation Abstracts*, 1-10.
- Pehlivan, İ. (2001). Yönetmel mesleki ve örgütsel etik. Pegem Yayınları.
- Polat, S. (2010). Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetmel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Robbins, S. P. (1994). Örgütsel davranışın temelleri. (S. Öztürk, Çev.) Etam A.ş.
- Robbins, S., & Judge, T. (2012). Örgütsel davranış. (İ. Erdem, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi* (19).
- Sağır, M. (2013). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. (N. Can, Dü.) Pegem Akademi.
- Schermerhorn, J. (1997). Situational leadership conversations with Paul Hersey. *Mid-American Journal Of Business*, 12(2), 5-13.

- Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2011). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons (Asia) Pte Ltd. https://www.academia.edu/23478353/SCHERMERHORN_Jr_John_R_HUNT_James_G_and_OSBORN_Richard_N_Organizational_Behavior adresinden alındı
- Schmid, E. A., Verdorfer, A. P., & Peus, C. V. (2018). Different shades – different effects? Consequences of different types of destructive leadership. *Frontiers in Psychology*, 1-16. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01289>
- Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 138-158. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.09.001>
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve motivasyon. C. Serinkan (Dü.) içinde, Liderlik ve motivasyon (s. 149-175). Nobel Yayıncılık.
- Sezici, E. (2015). İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı ve sonuçları. 23.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (s. 106-121). Muğla: 23. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Sempozyumu.
- Sheard, A., Kakabadse, N., & Kakabadse, A. (2013). Destructive behaviours and leadership: The source of the shift from a functional to dysfunctional workplace? *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 73-89. doi:<https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.31>
- Simic, N., Puric, D., & Stancic, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the orientation for teaching survey on in-service teachers. *Serbian Psychological Association*, 51(3), 309-331. doi:<https://doi.org/10.2298/PSI170327012S>
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 80-92. doi:<https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.1.80>
- Sözen Şahne, B., & Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 109-115.
- Starratt, R. (1995). *Leaders with vision the quest school renewal*. Corwin Press, Inc.

- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. doi:<https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership*. Free Press.
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Sylvia, D., & Hutchison, T. (1985). what makes ms. johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 841-856. doi:<https://doi.org/10.1177/001872678503800902>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 523-547.
- Şenol, Y. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenlerin başarılarını arttırmak için uyguladıkları dışsal motivasyonun etkileri. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şimşek, M., & Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Kitabevi.
- Şimşek, M., Akgemci, Ş., & Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Adım Ofset.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. PegemA Yayıncılık.
- T.D.K. (2021). <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Taşpınar, F. (2006). Motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisi: Afyonkarahisar ilindeki termal otel işletmelerinde bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 178-190. doi:<https://doi.org/10.5465/1556375>

- Tepper, B. (2007). Abusive supervision in work organizations: review, synthesis and research agenda. *Journal of Management*, 261-289. doi:<https://doi.org/10.1177/0149206307300812>
- Thoroughgood, C. N., Hunter, S. T., & Sawyer, K. B. (2010). Bad apples, bad barrels and broken followers? An empirical examination of contextual influences on follower perceptions and reactions to aversive leadership. *Journal of Business Ethics*, 647-672. doi:10.1007/s10551-010-0702-z
- Throughgood, C., Sawyer, K., Padilla, A., & Lunsford, L. (2018). Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of Business Ethics*, 627-649. doi:<https://doi.org/10.1007/s10551-016-3257-9>.
- Uçar, R., & İpek, C. (2019). The relationship between high school teachers' perceptions of organizational culture and motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-117. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i7.4198>
- Uymaz, A. (2013). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması. İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi (75), 37-57.
- Van de Vliert, E., Matthiesen, S. B., Einarsen, S., Gangsoy, R., & Landro, A. B. (2010). Winters, summers and destructive leadership cultures in rich regions. *Cross-Cultural Research*, 315-340. doi:<https://doi.org/10.1177/1069397110369093>
- Van Seters, D., & Field, R. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29-45. doi:<https://doi.org/10.1108/09534819010142139>
- Werner, I. (1993). Liderlik ve yönetim. (V. Üner, Çev.) Rota Yayın.
- Williams, D. (2005). Toxic leadership in the U.S. Army. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a431785.pdf> adresinden alındı
- Wilson-Starks, K. (2003). Toxic leadership. <https://transleadership.com/wp-content/uploads/ToxicLeadership.pdf> adresinden alındı

- Wodfford, J., & Liska, Z. (1993). Path-goal theories of leadership:A meta analysis. *Journal of Management*, 19(4), 857-876. doi:<https://doi.org/10.1177/014920639301900407>
- Wu, M., Peng, Z., & Estay, C. (2018). How role stress mediates the relationship between destructive leadership and employee silence: The moderating role of job complexity. *Journal of Pasific Rim Psychology*, 1-11. doi:<https://doi.org/10.1017/prp.2018.7>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Detay Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85. doi:<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson Education.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-18820753
Konu : Anket Uygulaması

05.01.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Öğrencisi Ozan ARICI'nın "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasında İlişki" adlı araştırmasını, İlimize bağlı 5 (beş) Merkez İlçedeki Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 10/12/2020 tarih ve 28557 sayılı başvurusu, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimize bağlı 5 (beş) Merkez İlçedeki Ortaokullarda görev yapan Yönetici ve Öğretmenlere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
05.01.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Adres :

Telefon No :

E-Posta :

Keşif Adresi : meb@se01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi :

Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgegu.meb.gov.tr> adresinden **bc17-9c70-33cd-8e05-9a2a** kodu ile teyit edilebilir.



EK-2. Yıkıcı Liderlik Ölçeği Kullanım İzin İstemi

29.05.2021

yıkıcı liderlik ölçek izin - ozanarici07@gmail.com - Gmail

yıkıcı liderlik ölçek izin Y.LİSANS ÖNEMLİ



ozan arici <ozanarici07@gmail.com>

30 Eylül 2020 22:27

Alıcı: Ali



ozan arici <ozanarici07@gmail.com>

20:57 (1 saat önce)

Alıcı: ali.uymaz

İyi günler Ali Osman hocam,

Ben Ozan ARICI, Antalya/Demre Karabucak Ortaokulu' nda Okul Müdürü olarak görev yapıyorum. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapıyordum. Yapacağım yüksek lisans tezinde Yıkıcı Liderlik Ölçeği' nizi kullanabilir miyim?



ALİ OSMAN UYMAZ

22:20 (8 dakika önce)

Alıcı: ben

Sayın Hocam merhaba,

Yıkıcı Liderlik Ölçeğini yüksek lisans tezinde kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ali Osman UYMAZ

EK-3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kullanım İzin İstemi

29.05.2021

RE: öğretmen motivasyon ölçeği - ozanarici07@gmail.com - Gmail

RE: öğretmen motivasyon ölçeği

Gelen Kutusu Y.LİSANS ÖNEMLİ



sultan.kacan <sultan.kacan@ituغو.k12.tr>

1 Eki 2020 Per 17:52

Alıcı: ben

Merhaba Ozan Bey,
Kullanabilirsiniz ölçeği.
İyi çalışmalar.

Samsung Galaxy akıllı telefonundan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

Kimden: ozan arici <ozanarici07@gmail.com>

Tarih: 01.10.2020 16:10 (GMT+03:00)

Alıcı: sultan.kacan@ituغو.k12.tr

Konu: öğretmen motivasyon ölçeği

İyi günler Sultan hocam,

Ben Ozan ARICI, Antalya/Demre Karabucak Ortaokulu' nda Okul Müdürü olarak görev yapıyorum. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Yapacağım yüksek lisans tezinde Öğretmen Motivasyon Ölçeği' nizi kullanabilir miyim?

EK-4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-118547



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 04/11/2020
TOPLANTI SAYISI : 18
KARAR SAYISI : 213

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Ali SABANCI**'nın danışmanlığını, **Ozan ARICI**'nin araştırmacılığını üstlendiği, "*Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK-5. Anket Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/11/2020-124593

ANKET FORMU

Sayın Öğretmenlerimiz:

Bu anket Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Resmi Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yüksek Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için uygulanmaktadır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu mümkün olduğu kadar açık ve samimi bir şekilde cevaplandırınız. Ankete ayırdığınız değerli zamanınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Ali SABANCI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Danışman

Ozan ARICI
Akdeniz Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz.

(...) Erkek (...) Kadın

2. Yaşınız

(...) 20-29 (...) 30-39 (...) 40-49 (...) 50-59 (...) 60 ve üzeri

3. Medeni durumunuz.

(...) Bekar (...) Evli

4. Eğitim düzeyiniz.

(...) Lise (...) Ön Lisans (...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora

5. Mesleki kıdeminiz.

(...) 1-5 yıl (...) 6-10 yıl (...) 11-15 yıl (...) 16-20 yıl (...) 20 yıl ve üzeri

6. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz.

(...) 1 yıldan az (...) 1-5 yıl (...) 6-10 yıl (...) 11-15 yıl (...) 16 yıl ve üzeri

7. Öğretmenlik branşınız.

(...) Türkçe (...) Matematik (...) Fen Bilimleri (...) Sosyal Bilgiler
(...) Yabancı Dil (...) Din K. Ahl. Bil (...) Görsel Sanatlar
(...) Beden Eğitimi (...) Teknoloji Tasarım (...) Bilgisayar



Bu belge 5079 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

II. BÖLÜM Yıkıcı Liderlik Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Yöneticim herkesin üzerinde abartılı bir şekilde hakimiyet kurmaya çalışır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Yöneticim astlarını motive etmek için ne yapmasını gerektiğini bilmez.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
3	Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
4	Yöneticim her müzakereyi bir kazan/kaybet ilişkisi olarak görür.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
5	Yöneticim benden ne beklediğini nadiren söyler.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
9	Yöneticim bir şey istediğinde onu takıntı haline getirir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
10	Yöneticim problemleri çözmek yerine, problem yokmuş gibi davranır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
11	Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
12	Yöneticim genellikle işteki her türlü değişime direnir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
13	Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
14	Hedefleri tutturamadığım zaman yöneticim için geçerli bir neden yoktur.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
15	Yöneticim işlerde öncelikleri belirleyemez.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
16	Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
17	Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
18	Yöneticimin stratejik planlama becerisi zayıftır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
19	Yöneticimin favori astları vardır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
20	Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
21	Yöneticim genellikle despottur.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
22	Yöneticim ahlak kurallarını göz ardı etmez.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
23	Yöneticimin problem çözme ve karar verme becerileri zayıftır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
24	Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
25	Yöneticim astlarının ihtiyaçlarını önemsemez.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
26	Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
27	Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
28	Yöneticimin işlerimizi hakkıyla yaptığımıza dair güveni yoktur.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

III.BÖLÜM ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Kattıyorum	Kısmen Kattıyorum	Kararsızım	Kısmen Kattıyorum	Tamamen Kattıyorum
1	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
3	İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
4	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
5	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
9	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
10	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
11	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğuna düşünüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
12	Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanmaması verimli çalışmamı düşürüyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
13	İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğuna düşünüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
14	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
15	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
16	Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
17	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
18	İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
19	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
20	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmemesi çalışma isteğimi düşürüyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
21	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
22	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımdan yardımcı olması beni rahatlatıyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
23	Bu okulda uzun yıllar çalışabileceğime inanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
24	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)




ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ozan ARICI

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dicle Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
(Tezsiz Yüksek Lisans)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (Orta Düzeyde)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

- Vali Tevfik Başakar Ortaokulu (Bartın) 2006-2012 (Matematik Öğrt.)
- 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu (Manavgat-Antalya) 2013-2014 (Md. Yrd.)
- Toros Ortaokulu (Manavgat-Antalya) 2014-2015 (Md. Yrd.)
- Yukarı Kocayatak Ortaokulu (Serik-Antalya) 2015-2020 (Müdür)
- Karabucak Ortaokulu (Demre-Antalya) 2020-Halen (Müdür)

Tarih: 28 / 06 / 2021

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

28 / 06 / 2021

Ozan ARICI

İNTİHAL RAPORU

OZAN ARICI

ORJİNALLİK RAPORU

% 16	% 13	% 6	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.journals.istanbul.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	Submitted to Istanbul Bilgi University Öğrenci Ödevi	% 1
3	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	eku.comu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	ŞİRİN, Turgay. "Üniversite Öğrencilerinin Dini Tutumları İle Ruh Sağlığı ", Karabük Üniversitesi, 2017. Yayın	<% 1
8	dergipark ulakhim gov tr	1