



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE PROJE
OKULU MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK
UYGULAMALARI İLE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

MUHAMMET ALİ ÇİLOĞLU

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

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

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE PROJE OKULU
MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK UYGULAMALARI İLE
ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet Ali ÇİLOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezim olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü 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.

Muhammet Ali ÇİLOĞLU

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muhammet Ali ÇİLOĞLU'nun bu çalışması **22/06/2023** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakülte,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

Üye : Prof. Dr. Sadık KARTAL

(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim
Fakülte, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Ali SABANCI

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakülte,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS ADI: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki

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

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Türkiye'de eğitim sektöründeki yöneticilerin çoğu özel bir eğitim veya süreçten geçirilmeden atanır. Bu durum uygun alt yapıya sahip olmayan yöneticilerin, karar verme pozisyonundayken geçmiş deneyimlere dayalı veya deneme-yanılma yoluyla kararlar aldığı anlamına gelir. Sonuç olarak, bu yöneticiler stratejik liderlik uygulamalarını ve okulların etkililiğini doğrudan etkileyen bir konu olan öğretmen motivasyonunu tam anlamıyla gerçekleştirememektedirler. Bu çalışma, stratejik liderlik bakış açısıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki akademik başarı ölçeğinde öğrenci alan proje okulu yöneticilerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanarak, önemli bir boşluğu doldurmayı ve uygulamaya yönelik önemli bir veri kaynağı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, MEB yöneticilerine stratejik liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonunu ne ölçüde etkilediği konusunda yol gösterici bir rol oynayacağı ve okullarının akademik başarısına katkı sunmalarına destek olacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimim süresince öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tezimin her aşamalarında desteğini esirgemeyen, samimiyeti ve hoşgörüsü ile beni her daim cesaretlendiren, kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali SABANCI'ya, samimi ve çok yakın desteğini gördüğüm Sayın Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ'a, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'na, ders alma şerefine nail olduğum Sayın Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a, Dr. Öğrt. Üyesi Türkan AKSU'ya ve tez sınav jürime başkanlık ederek gelişime katkı sunan Sayın Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Hep yanımda olan ve onlarla paylaşmam gereken zamanları çalışmalarına ayırdığım halde beni yüreklendiren ve destekleyen sevgili ailem: eşim Sevim ÇİLOĞLU'na, çocuklarım Murat Akın'a ve Melis'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmama yardımcı olmak amacıyla okullarında kolaylık sağlayan değerli proje okulu yöneticilerine ve ölçeklere katılım gösteren tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Muhammet Ali ÇİLOĞLU

Antalya, 2023

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE PROJE OKULU MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK UYGULAMALARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇİLOĞLU, Muhammet Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali SABANCI

Haziran 2023, 78 sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemektir.

İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçelerindeki 10 fen, sosyal ve anadolu lisesi türü proje okulunda çalışmakta olan 593 öğretmen, araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz random (rastgele) yöntemi kullanılarak seçilen toplam 227 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada Guerra ve Pisapia'nın (2009) geliştirdiği ve Çoban (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) ve Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)" veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde anlamlılık testlerinin tümünde $p \leq 0,05$ düzeyi esas alınmış olup yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayısı, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis-H Testi testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin stratejik liderlik algıları, cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmaz iken; yaş, kıdem ve yönetici ile çalışma süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen motivasyonunun ise cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı farklar görülmez iken; kıdemine göre farklılaştığı görülmüştür. Stratejik liderlik algısı ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Motivasyon, Öğretmen Motivasyonu, Proje Okulu, Stratejik Liderlik,

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROJECT SCHOOL PRINCIPALS' STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES AND TEACHER MOTIVATION ACCORDING TO TEACHERS' PERSPECTIVES

ÇİLOĞLU, Muhammet Ali

Master of Arts, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Ali SABANCI

June, 2023, 78 pages

The aim of the research is to determine whether there is a significant relationship between the strategic leadership practices of project school principals and teacher motivation, according to teacher perspectives.

The population of this research, conducted using the relational scanning method, consists of 593 teachers working in 10 project schools of science, social sciences, and Anatolian high school types in 5 central districts of Antalya province during the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of a total of 227 teachers randomly selected using simple random sampling method. In this study, the "Strategic Leadership Scale" (SLS), developed by Guerra and Pisapia (2009) and adapted into Turkish by Çoban (2016), and the "Teacher Motivation Scale" (TMS), developed by Akdemir and Arslan (2013), were used to collect data. A Likert-type five-point rating scale was used in the measurement instrument. In the analysis of the data collected within the scope of the research, a significance level of $p \leq 0.05$ was used in all significance tests, and percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, independent samples t-test, one-way analysis of variance for unrelated samples, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis-H Test were used.

It was observed that teachers' perceptions of strategic leadership did not differ according to gender and education status, while they differentiated according to age, seniority, and working period with administrators. On the other hand, while teacher motivation did not show significant differences according to gender, education status, age, and working period with administrators, it differentiated according to seniority. It was concluded that there is a moderate, positive, and significant relationship between the perception of strategic leadership and teacher motivation.

Keywords: *Leadership, Motivation, Teacher Motivation, Project School, Strategic Leadership*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLOLAR LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları).....	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Strateji.....	7
2.2. Lider ve Liderlik	8
2.3. Liderlik Kavramı	8
2.3.1. Liderlik Teorileri	9
2.3.1.1. Özellikler Teorisi	9
2.3.1.2. Davranışsal Liderlik Teorisi.....	10
2.3.1.3. Durumsal Liderlik Teorisi.....	11
2.3.2. Stratejik Liderlik.....	11
2.3.3. Eğitimde Liderlik.....	12
2.3.4. Okul Müdürlerinin Stratejik Liderliği	13
2.4. Motivasyon	14
2.4.1. Motivasyon Kuramları.....	16

2.4.1.1.	Kapsam Teorileri.....	16
2.4.1.1.1.	Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	16
2.4.1.1.2.	Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi(Hijyen–Motivasyon Kuramı)....	17
2.4.1.1.3.	David McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi.....	17
2.4.1.1.4.	Clayton Alderfer'in Varolma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyaçları Teorisi.	17
2.4.1.2.	Süreç Teorileri.....	17
2.4.1.2.1.	Beklenti Teorisi ve Geliştirilmiş Beklenti Teorisi	17
2.4.1.2.2.	Şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi	18
2.4.1.2.3.	Eşitlik Kuramı	18
2.4.1.2.4.	Amaç Kuramı	18
2.4.2.	Motivasyon Süreci.....	18
2.4.3.	Motivasyonun Önemi	18
2.4.4.	Öğretmenler Açısından Motivasyonun Önemi.....	18
2.5.	İlgili Araştırmalar	21

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.	Araştırma Modeli.....	24
3.2.	Evren ve Örneklem	24
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1.	Öğretmen Motivasyon Ölçeği	25
3.3.2.	Stratejik Liderlik Ölçeği	28
3.4.	Veri Toplama	34
3.5.	Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1.	Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	37
4.1.1.	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Düzeylerine İlişkin Bulgular	37
4.2.	İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	38
4.2.1.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri	38

4.2.2.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri	39
4.2.3.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri	39
4.2.4.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri	41
4.2.5.	Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri	41
4.3.	Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum	42
4.3.1.	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
4.4.	Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum	43
4.4.1.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyona ilişkin Görüşleri.....	43
4.4.2.	Öğretmenlerin Eğitim Değişkenine Göre Motivasyona ilişkin Görüşleri	43
4.4.3.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri	44
4.4.4.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri	46
4.4.5.	Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Değişkenine Göre Motivasyon İlişkin Görüşleri	46
4.5.	Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum	47

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.	Sonuç ve Tartışma	50
5.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	51
5.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	51
5.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	53
5.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	53
5.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	56
5.2.	Öneriler	57
5.2.1.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	57
5.2.2.	Uygulamacılara Yönelik Öneriler	57

KAYNAKÇA.....	59
EKLER	65
ÖZGEÇMİŞ	75
İNTİHAL RAPORU	77
BİLDİRİM.....	78



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	7
Tablo 3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	27
Tablo 3.2. Ölçeğe İlişkin Uyum İndeksleri	34
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	36
Tablo 4.2. Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Düzeylerine Ait Veriler	38
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	40
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Politik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	41
Tablo 4.5. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	42
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin ANAVO Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4.12 Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. SLÖ'ye ait maddelerinin boyutlara göre dağılımı.....	30
Şekil 3.2. Stratejik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Path Diyagramı Üzerindeki “t” Değerleri.....	32



KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI	: Adjusted Good of Fix Index -Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
CFI	: Comparative Fix Index –Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı faktör analizi
DYS	: Doküman Yönetim Sistemi
EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
GFI	: Good of Fix Index –İyi Uyum İndeksi
IFI	: Incremental Fix Index –Artan Uyum İndeksi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖDY	: Örgütsel Değişimi Yönetme
ÖDYÖ	: Örgütsel Değişimi Yönetme Ölçeği
RG	: Resmî Gazete
RMR	: Root Mean Square Residual – Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşık Hata Ort. Karekökü
SL	: Stratejik Liderlik
SLÖ	: Stratejik Liderlik Ölçeği
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual – Standart Ort. Hata Karekökü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
N.	: Sayı
ORT	: Ortalama
S.	: Sayfa
STD.	: Standart

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve sayıtlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız dönem değişimlerin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Bu değişim süreçleri tüm kurumları her açıdan etkilemektedir. Eğitim kurumları da bu değişimden etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde hızlı değişimler ve yenilikler yapılmakta, bu da okulların kendini sürekli yenileme ihtiyacını artırmakta ve okul yöneticilerinden beklenen rolleri de değiştirmektedir. Eğitimin değişen yapısı, okul yöneticilerini geleneksel okul yöneticisi rolünden uzaklaştırarak liderlik yapabilen ve okulu yeniliklere hazırlayan çağdaş bir okul yöneticisi olmaya yönlendirmiştir. Bu değişimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değişimi benimseyen liderlere ihtiyaç vardır. Çünkü liderlik kavramı, değişimlerin getirdiği sorunlarla başa çıkma yeteneğinin en temel unsurlarından biridir. Eğitim kurumlarının başarılı olmasında okul yöneticilerinin etkili liderliği önem taşır. Kalyoncu (2008: 4) yaptığı araştırmada, başarılı ve başarısız eğitim kurumları arasındaki farkın liderlik ve yönetim kalitesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, okul yönetiminin ve yöneticisinin önemini vurgulamaktadır. Çağdaş yönetim yaklaşımları arasında kabul edilen stratejik liderlik kavramı günümüzde oldukça önemli hale gelmiştir.

Stratejik liderlik, stratejik yönetim anlayışının ortaya çıkmasıyla birlikte alanyazına girmiş bir kavramdır (Kılınçkaya, 2013). Stratejik liderlik kavramını 1980’lerde ilk olarak ortaya koyan Adair (2013), stratejik lideri kurumun ya da örgütün değişim zamanlarında bir lider olarak kendisinden beklenileni başarılı bir şekilde yerine getiren kişi olarak ifade etmiştir. Stratejik lider, örgütün içinde bulunduğu durumu doğru şekilde analiz edip planlar geliştirebilen (Altinkurt, 2007), örgütle kaliteli ilişki geliştirerek planlarını uygulamaya dönüştürebilen ve örgüt üyelerinin motivasyonlarını artırarak örgütün amacına ulaşmasını sağlayan kaptan olarak tanımlanmaktadır (İmalı ve Yelpaze, 2021).

Stratejik liderlik birçok örgüt için olduğu gibi eğitim kurumlarında da önemlidir. Okul

yöneticileri, yönettikleri okulun verimliliğini ve etkililiğini sürdürebilmek için çağdaş liderlik davranışlarını sergilemelidir (Altinkurt, 2007). Okul müdürü, okulun kalitesini yükseltebilmek amacıyla çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen, kurumun uzak hedeflerini belirleyebilen ve çalışanların motivasyonunu artırabilen lider olmalıdır.

Motivasyon, hedeflere ulaşmak için çok çalışmak demektir. Motivasyon, eğitim kurumunun amaçlarına ve hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin istek ve çabalarıyla harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Ugar, 2019: 27). Öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olduğu için öğretmenlerin motive olması gerçekten önemlidir. Öğretmenler öğretme konusunda heyecanlandıklarında, daha iyi bir iş çıkarırlar. Heyecanlı değillerse, o kadar yardımcı olmazlar. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmesine ve başarılı olmasına yardımcı olabilmeleri için öğretmenleri motive etmek önemlidir. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyebilen pek çok etken vardır. Çalıştıkları okul, yöneticilerin nasıl davrandığı, ne kadar para kazandıkları, öğretmeyi ne kadar sevdikleri, öğrencilerin nasıl davrandıkları ve hatta fiziksel çevre gibi şeyler bile bunda rol oynayabilir. Ancak gerçekten fark yaratabilecek önemli bir şey, okul yöneticilerinin öğretmenlere nasıl davrandığıdır. Yöneticilerin olumlu ve destekleyici olması, öğretmenlerin kendilerini daha motive hissetmelerini sağlayabilir. Bu gerçekten önemlidir çünkü öğretmenler motive olduklarında okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur ve öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarına da yardımcı olabilir.

Okullar ve öğretmenler, sahip olduğu teknoloji ve bilgi ile insanların modern dünyaya uyum sağlamalarında büyük rol oynamaktadır. Okulların temel amacı, öğrencilere sorumlu olmayı ve sorgulamayı öğretmektir. Öğretmenler öğretmekten mutlu ve heyecanlı olmalı ve okul liderleri onları desteklemeli ve teşvik etmelidir. Öğretmenler kendilerini değerli hissetmek, karar verme süreçlerine dahil edilmek ve okul müdürlerinin kendilerine iyi davranmasını isterler. Tüm bu motivasyon etmenleri işlerini daha yapmalarını ve verimli çalışmalarını sağlar.

Cemaloğlu (2002: 153) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili görevlerini yerine getirmede yüksek bir motivasyona sahip olmalarının büyük öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Ünal (2001: 89) ise yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin okulların amir yetkilileri olduğunu ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde, öğretmen motivasyonunu artırma konusunda önemli katkılar sağlayabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca, liderlik ve motivasyon konularını inceleyen çalışmalara (Hansen, 2016; Özmen, 2017; Su, 2013; Yalçın, 2014) rastlanmış; ancak öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın problem cümlesi "Proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre proje okullu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada, açıklanan problem durumundan hareketle aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır.

- A. Öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ne düzeydedir?
- B. Öğretmenlerin proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve yönetici ile birlikte çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- C. Öğretmenlerin motivasyonu ne düzeydedir?
- D. Öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve yönetici ile birlikte çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- E. Öğretmen algılarına göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulama düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişki olduğunun belirlenerek literatüre katkı sunmak ve sonucunda da akademiye ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Liderlik, insanları belirli hedefler etrafında bir araya getirme ve bu hedefleri gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanır. Eğitim kurumlarında, okul müdürleri lider konumunda yer alırken, öğretmenler ise çalışan konumunda bulunurlar ve

eğitim sistemlerinin en önemli iki ana unsuru olarak kabul edilirler. Okul müdürleri, okuldaki tüm faaliyetlerin başarısı için kilit bir role sahiptirler.

Bir liderin başarılı olabilmesi için motivasyonun önemini anlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulum hedefleri doğrultusunda motive edilmeleri önemlidir. Çünkü motive edilmiş bir öğretmen, işini keyifle yapar ve bu durum hem kendi verimliliğini hem de okulunun verimliliğini olumlu yönde etkiler. Bir okul müdürü, gerçek bir lider olabilmesi için öğretmenlerin motivasyon seviyesini dikkate almalı ve buna uygun davranışlar sergilemelidir. Bu bağlamda, yöneticilerin bilimsel çalışmalardan yararlanmaları ve kendilerine rehber edilmeleri önemlidir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya literatür taramasında rastlanmamış olması bu araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlama potansiyeli bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Bu çalışmada kullanılan kaynak tarama yöntemlerinin, verilerin, kişisel bilgilerin ve başvurulacak kaynakların güvenilir olduğu var sayılmıştır. Başvurulan kaynakların uzman kişilerce hazırlandığı, gerçekçi olduğu, güvenilir olduğu ve güncel olduğu varsayılmaktadır. Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan incelemeler, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

2022–2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçeleri; Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde, 10 proje okulunda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmen görüşleri, alan yazın taraması sonucu elde edilen dokümanlar, araştırma ve tez çalışması için belirlenmiş olan zaman ve mekân aralıklarıyla sınırlı olup çalışma için yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.7. Tanımlar

Strateji: Bir amaca ulaşmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı olarak kabul edilir (TDK).

Proje Okulu: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar proje okulu olarak tanımlanmaktadır (01.09.2016 Tarihli Ve 29818 Sayılı Meb Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde lider, liderlik, strateji, stratejik liderlik ve motivasyon ile ilgili kavramlar açıklanmıştır.

Eğitim kurumları, değişimin ve gelişimin öncüsü konumundadır. Eski yönetim anlayışlarıyla eğitim kurumlarında güncel yaklaşımlara uyum sağlamak mümkün değildir. Kurum yöneticileri, değişime ve gelişime açık olmalı, gelişmeleri yakından takip etmeli ve güçlü sosyal ilişkilere ve iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca, yöneticiler çalışanlarını motive ederek rehberlik etmelidir. Bu nedenle, okul yönetiminde stratejik liderlik uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Aksel ve Elma, 2018).

Günümüzde eğitime verilen öneme rağmen istenen başarıya ulaşılamamasının nedenleri tartışılmaktadır ve bu tartışmalarda yöneticiler ön plandadır. Hodgkinson (2008: 3) tarafından belirtildiği gibi, doğar doğmaz aile ve devlet gibi örgütlerin içine doğarız, örgütler içinde yaşarız ve aynı örgütlerin üyeleri olarak yaşamımızı sonlandırırız. Bu nedenle, doğum ve ölüm arasındaki bu süre içinde yönetim olgusundan kaçmak imkânsızdır. Örgütlerde başarıdan bahsedebilmek için yönetim sürecinin başarılı bir şekilde işlemesi gereklidir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında başarıya ulaşabilmek için, uygun lider yöneticilerin seçilebilmesi amacıyla Türkiye'de eğitim alanında uygulanan yönetici atama yönetmeliği son 35 yılda 25 kez değiştirilmiştir. Ancak tüm çabalara rağmen, istenen başarı henüz elde edilememiştir.

Yönetim, dünyada on bin yıl önce başlamış ve insanlık tarihinde on bin yıllık bir yönetim birikimi oluşmuştur (Başaran, 1994: 134). Öztekin (2005: 18), yönetimi, insanların bir amacı gerçekleştirmek ve sürdürmek için bir araya gelip, planlama, örgütleme, yönlendirme (motivasyon), uyum (koordinasyon) ve kontrol işlevlerinin etkin bir şekilde yerine getirildiği sürekli bir süreç olarak tanımlamıştır. Klasik düşünürler, yönetim içinde "yönetici" ve "lider" kavramlarını aynı anlamda kullanmışlardır ve her yöneticiyi bir lider olarak kabul etmişlerdir. Ancak bugün her yöneticinin lider olmadığı, ancak lider olması gerektiği görüşü benimsenmektedir (Şimşek, 2008: 15). Okullardaki yönetici konumunda bulunan okul müdürleri, gerçek bir lider oldukları takdirde eğitimde başarıya ulaşmada büyük bir adım atılacağı kuşkusuzdur.

Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1 Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Liderler	Yöneticiler
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimseme eğilimindedirler.
İnsanların olabilirlik – isteklilik - gereklilik konusundaki fikirlerini değiştirirler.	İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler.
Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme-cezalandırma vb. esnek taktikler kullanırlar.
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar.
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Varolanı koruma güdülerini, riske girme arzularına ket vurur.
Yöneticilerin seçenekleri sınırlandırdıkları, eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleri ile ilgilenirler.	Astlarıyla, dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itâate zorlarlar.
Olayların, durumların insanlara ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar.	Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

2.1. Strateji

Strateji kavramı literatürde çeşitli tanımlara sahiptir. Türk Dil Kurumu'na göre strateji, bir milletin veya milletler topluluğunun politikalarını desteklemek için siyasi, ekonomik, psikolojik ve askeri güçleri barış ve savaş zamanlarında birlikte kullanma bilimidir Michael Porter, stratejiyi "fark ortaya koymak" olarak tanımlarken, Hamel ise "geleceği şekillendirmek" olarak ele almaktadır. Türkçe'de strateji kavramı geleceği öngörebilme, yönlendirme ve ilerletebilme gibi kavramları ifade etmektedir.

Örgütsel anlamda strateji kavramı ise, örgütün çevresiyle olan ilişkilerini dikkate alarak rekabet avantajı elde etmek için mevcut imkanlarını kullanarak yürüttüğü faaliyetleri ifade etmektedir. Bu bağlamda, örgütsel strateji, çevrenin analiz edilmesi sonucunda mevcut kaynaklarla fırsatları yakalayabilme ve böylelikle rekabet avantajı sağlamaya yönelik eylemler olarak tanımlanabilir (Oktay, 2006: 5).

Yönetim ve işletme alanında strateji, işletmenin çevresiyle etkileşimini ele alan, mevcut

kaynaklarını ve çevresel gelişmeleri fırsata dönüştürerek rekabet avantajı elde etme yeteneğini ifade etmektedir. İşletmenin gelecekle ilgili planlamaları ve bu planları hayata geçirme yolları stratejik analizlerle belirlenir. Stratejinin amacı, belirli olmayan durumlarda da gelecekle ilgili kararların en doğru biçimde alınmasını sağlamaktır (Çetin, 2008: 38).

2.2. Lider ve Liderlik

İnsanlar sosyal bir varlık olduklarından toplu halde yaşamayı tercih ederler. Bir topluluk oluştuğunda, o topluluğu yönlendirecek liderlere ve yöneticilere ihtiyaç duyulur.

"Liderlik" kelimesi, İngilizce "to lead" fiilinden türetilmiştir. Liderlik, örgüt üyelerini belirli amaçların gerçekleştirilmesi ve çabalarının yönlendirilmesi için etkileme sürecidir (Hodgetts ve Luthans, 2006). Günümüzde, hem iş alanlarında hem de eğitim kurumlarında düzenli bir işleyiş ve verimlilik için, kontrol eden, yönlendiren, farkındalığı olan, uzmanlık sahibi, hoşgörülü lider ve yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Nyberg, Bernin ve Theorell (2005) tarafından belirtildiği gibi, liderlik, grup üyelerinin ihtiyaçlarını ve fikirlerini önemseyen, güven ve iş doyumunu artıran, ortak amaçlar doğrultusunda yetki kullanma ve karar verme sürecidir.

Tanımlar incelendiğinde, lider ve liderlik kavramlarının farklı olgular olduğu görülmektedir. Liderlik, zamanla ilişkili bir olgu iken lider, zamanı yöneten kişidir.

2.3. Liderlik Kavramı

Liderlik, yönetim literatüründe sıklıkla araştırılan ve liderliği etkileyen diğer faktörlerle ilişkilerini inceleyen bir konudur. Bu alanda birçok makale ve lisansüstü çalışma bulunmaktadır. Liderlik tanımları, tanımlanma zamanında benimsenen kuramlara dayanarak şekillenmiştir.

Genel anlamda liderlik kavramı, bir topluluğu veya grubu belirli amaçlar etrafında birleştirerek, onları amaçları doğrultusunda yönlendiren bir birleştirici güç olarak tanımlanmıştır. Liderlik, belirli bir durumda, bir kişiye veya bir örgüte ait hedeflere ulaşmak için liderin başkalarının çalışmalarını etkileme ve yönlendirme sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Ortak bir hedefe odaklanan insanlar o hedefe ulaşmak için yeterli deneyime sahiptir ancak onlar için grubun başında bir yöneticinin varlığı zamanın, mekanın ve fırsatların daha

verimli kullanılması için elzemdir. Yöneticilerin organize etme, motive etme ve yönlendirmede oynayacağı bir rol vardır. Liderliğin öneminde yönetim ihtiyacının önemli bir etken olduğu söylenebilir (Aydın, 2010).

1930'lardan itibaren "özellik yaklaşımı" adı altında liderlik üzerine yapılan çalışmalar artmış ve 1940'lı yıllardan itibaren liderlerin kişilik ve demografik özellikleri yerine davranışları üzerine çalışmalar devam etmiştir. 1960'lı yıllardan 1980'lere kadar uzanan ve "durumsallık yaklaşımı" olarak adlandırılan dönemde liderlik, yere ve zamana göre değişebilen yönetsel kararlar ve davranışlar üzerine odaklanmıştır. Kısacası, her ortamda aynı liderlik özelliklerinin ve davranışların geçerli olmayabileceği anlaşılmıştır (Koçel, 2003). 1980'lere kadar süren yaklaşımların sınırlı ve geçici çözümler sunması nedeniyle, örgütü dönüştüren ve yeniliklere ayak uydurarak gelişmeleri takip eden unsurları düzenli bir şekilde teşvik eden dönüşümcü liderlik, örgütün tüm alanlarda ilerlemesini hedefleyen bilim insanları tarafından ilgi görmüştür (Celep, 2004).

2.3.1. Liderlik Teorileri

Liderlik kavramını tanımlama ve yorumlama açısından farklı teoriler ortaya çıksa da genel olarak kabul gören liderlik teorileri özellikler teorisi, davranışsal teori ve durumsallık teorisi olmuştur (Acar, 2013: 8).

2.3.1.1. Özellikler Teorisi

Bu yaklaşıma göre, liderlikle ilgili 1940'lı yıllarda çok sayıda araştırma yapılmıştır. İlk liderlik teorisi, bir kişinin lider olarak görülüp kabul edilebilmesi için çeşitli özelliklere sahip olması gerektiğini iddia ediyor (Tunçer, 2012: 300). Bu teoriye göre, bir liderin sahip olduğu özellikler, belirli bir sonuca ulaşmak için yürütülen eylemleri etkili bir şekilde belirleyen önemli bir bileşendir. Başka bir deyişle, bir kişinin farklı gruplarda lider olarak görülmesi, kabul edilmesi ve bu izleyicileri etkili bir şekilde takip ettirebilmesinin temel nedeni, kişinin kişisel yetenekleridir. Lider, bedensel ve kişiye özgü özyapısı açısından izleyenlerden ayrılır (Koçel, 2011: 576). Liderlerin niteliklerini inceleyen alanyazınlarda, liderlerin aşağıdaki dört sınıftan birine ait özelliklerinin olduğu belirlenmiştir. Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016: 206):

- A. Fiziksel Özellikler: Yaş, cinsiyet, boy, güçlülük, etkileme, hareket, hitabet, ırk, yakışıklılık/güzellik vb.

- B. Duygusal Özellikler: Güven duygusu, kendini kontrol etme, algılama, sevmek ve sevindirmek, hırs, yüksek başarıma duygusu vb.
- C. Düşünsel Özellikler: Dikkat, inisiyatif, bilişsel zeka, kararlılık, ileriye görme, sorumluluk, yetenek, ikna etme, gerçekçilik, bilgi vb.
- D. Sosyal Özellikler: Dostluk, dışa dönük, kişilik yapısı, iyi iletişim kurma, arkadaşlık yeteneği, kendini kabul ettirme, vb.

Özellikler yaklaşımının zayıf yönü, kadın ve erkek liderler arasındaki özelliklerdeki farklılığı görmezden gelmesidir. Dahası erkeklerin tüm özelliklerini belirleyici kabul etmesidir. Çok sayıda kadın yöneticinin iş dünyasına katılımıyla ilgili yapılan araştırmalar, kadınların hemcinslerinden farklı liderlik rolleri yansıttıkları görülmüştür. Mesela erkekler karakter olarak talimat vermeye daha fazla yatkın iken, erkeklere nazaran kadınlar daha demokratiktir. Fakat lider olan kadınlar çağa ayak uydurma ve kendi yöntemleri ile çağı yakalama yönünden daha başarılıdır (Tortop ve Aykaç, 1999: 61).

2.3.1.2. Davranışsal Liderlik Teorisi

Özellik kuramlarının liderlik ile ilgili durumları tanımlamak için gerekli olanları karşılamaması nedeniyle, araştırmacılar liderlerin davranışlarını gözlemlemeye ve araştırma yapmaya yönlendirilmiştir. Çelik, 2000: 11'e göre davranışçı kuramlar, liderlerin davranışlarının belirli durumlarını açıklamaya çalıştı. Lider davranımının iki önemli bileşeni, Davranışsalite teorisi aracılığıyla araştırmalarının odak noktasıdır. Bu davranışlar, ilişki tutumlu ve görev tutumlu liderlik tutumlarını temsil eder.

Yönetim bilimi alanında uzman birçok kişinin çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaları davranışsal liderlik teorisinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bunlardan önemlileri; Blake ve Mauton'un Yönetsel Diyagram Modeli çalışması, Ohio Eyalet Üniversitesi'nin liderlikle ilgili araştırmaları, Michigan Eyalet Üniversitesi araştırmaları bunların başında gelmektedir. Tüm bu çalışmaların en önemli sonucu olarak, liderlerin davranımlarını açıklarken 2 noktaya önem vermişlerdir. Bu noktalardan ilki "kişiyeye yönelik olma", diğeri "işe veya göreve yönelik olma" kısmıdır (Paksoy, 2002: 167). Kişiyeye yönelik olma uzanımında, liderler çalışanların yanında olmaktadır, onların fikirlerine değeri vermektedir, izleyenlere eşit ve adil davranmaktadır ve onları benimsemektedir. İşe göreve yönelik olma uzanımında ise belirlenen zaman çerçevesinde ve tam olarak görevleri tamamlamak, grup verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için çalışmak, liderlerin çalışanları düzenli bir şekilde harekete geçirmesi ve katılımcı ve karşılıklı iletişimde

bulunması gibi özellikler bulunmaktadır (Koçel, 2014: 278). Liderlikle ilgili davranışsal kuramı özetlemek gerekirse, bu kuram liderlerin kişisel özellikleri yerine liderlerin davranışlarına odaklanmaktadır. Lider, belirli davranışsal nitelikler sergilemektedir. Liderin grupla etkileşimi, örgüt adına karar verme şekli, konumuna bağlı olarak yetki devri, belirli bir plan ve geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan davranışları liderin etkinliğini belirlemektedir (Tuncer, 2012: 301-302).

2.3.1.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Özellikler teorisinin ve davranış teorisinin yetersizliğinden dolayı, liderlik ile ilgili açıklanamayan bazı durumlar hakkında daha gerçeğe uygun bir yaklaşımın olması gerektiği üzerinde durulmuş ve bunun sonucunda yapılan araştırmalarla var olan teorileri birlikte kullanarak iş ile ilgili koşul konum ve niteliklerini de içine alan “modern” yaklaşımı geliştirmişlerdir (Akçakaya, 2010: 102). Liderlikte durumsallık yaklaşımına göre, liderler değişik şartlarda değişik durumlarda elde edilen en iyi sonucu göstermeleri söz konusu olabilir. Kaldı ki çevreden kaynaklı şartların liderlik ile birbirini etkilemeleri, liderin sunacağı performansını önceden belirlemede yeterince zor bir durum ortaya çıkacaktır. Durumsallık teorisi anlayışında her şartta geçerliliği kabul edilen bir liderlik türünün geçerliliği mümkün olmayacaktır. Bütün etmenler ile birlikte durumsallık teorisi liderliğin farklı şartlarda farklı liderlik gerektiği düşüncesini savunmaktadır (Akyüz, 2002: 112). Durumsallık teorileri yönünde yapılan çalışmalarda önemli araştırmalar olduğu konusuna bakarsak şu çalışmaların önemli olarak karşımıza çıktığı ve yapıldığı ile ilgili bilgi sahibi olunabilir: Fiedler’in Etkin Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton’un Karar Verme Kuramı, House ve Evans’ın Yol Amaç Kuramı, Hersey ve Blanchard’ın Durumsallık Kuramı’dır (Alkın, 2006: 74-85). Liderlik ile ilgili sebepleri, olay ve koşulları düşünerek açıklık getirmeye çalışan bu teoriye göre, önderin etkililiğini oluşturan şartlar şu şekilde sıralanabilir: izleyenlerinin yetenekleri ve örgütten ne beklediği, ortaya çıkarılmaya çalışılan amacın niteliği, örgütün içinde bulunduğu durum, liderin kendine özgü ayrımı ve deneyimleri, amirlerinin beklentileri, izleyenlerinin yaşamışlıkları ve ortam şartlarıdır (İlgar, 2000: 71).

2.3.2. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, stratejik yönetim sürecinin önemli bir unsuru olarak kabul edilir. Stratejik liderlik, örgüt için gerçekleştirilebilir bir gelecek yaratmak için değişiklikleri başlatma

yeteneği gerektiren becerileri içerir. Bu beceriler arasında geleceği görme, vizyon oluşturma, esneklik sağlama, stratejik düşünme ve diğerleriyle işbirliği yapma bulunur.

Stratejik liderlerin dönüşümcü, yönetsel, etik ve politik olmak gibi dört temel stratejik liderlik özelliğini kullanmaları beklenir. Dönüşümcü liderlik, liderlerin çalışanların fikirlerine değer vererek cesaretlendirdiğinde ve onları kendi çıkarlarının ötesinde gruba yarar sağlamaya yönlendirdiğinde ortaya çıkar. Yönetsel liderlik ise mevcut istikrar ve düzenin korunmasını gerektirir. Etik liderlik, örgütlerde etik değerleri yerleştirmek için önemli bir yöntemdir. Politik liderlik ise çalışanları etkin bir şekilde anlama ve bu bilgiyi diğerleri üzerinde etkileme sürecinde kullanma yeteneğini ifade eder. Bu stratejik liderlik özelliklerinin kombinasyonu, yöneticilere farklı koşullarda ve belirsizlikle karşılaşılan durumlarda başarı elde etme imkanı sağlar.

2.3.3. Eğitimde Liderlik

Okul, karmaşık yapısıyla birlikte öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve çevre gibi çeşitli insan unsurlarını içeren bir sosyal sistemdir. Bu sistem, etkin, gelişime açık ve değişim olanakları sunan karmaşık bir yapıya sahiptir.

Genel olarak kabul gören bir görüş, okul yöneticilerinin okul lideri görevinden kaynaklı olarak okul etkililiği, yönetimi, öğrenme süreci ve okul başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarıdır. Okul lideri, her alanda uzman olmasa da uzmanların bir araya gelerek çalışmasına yön verir. Duke'a göre (1987), okul müdürlerinin asıl işi, okulun öğretim merkezi olmasından dolayı öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmaktır (Şişman, 2012).

Okulun hedefleri doğrultusunda çalışanları motive eden, yapının devamını sağlayan ve okul iklimini koruyan iç unsurları birleştiren ve yönlendiren lider, okul müdürüdür. Okul müdürü, özünde formal yetkilerden güç alan bir üst konumunda olmasına rağmen, diğer okul unsurları tarafından kabul edilip benimsendiği takdirde liderlik statüsünü kazanır. Bununla birlikte, grup başarısı ve sürekliliği için okulun tüm unsurlarıyla etkileşim halinde olmalı, değerlerini korumalı ve sorunları çözmelidir.

Okul müdürünün liderliği ve öğretmenin bu liderliği benimsemesi arasındaki uyum, öğretmenin işe karşı olan tutumunu etkilemektedir. Bursalıoğlu'na (2011) göre, okul müdürünün liderlik becerileri ile öğretmenin uyumlu bir şekilde çalışması, öğretmenin işe olan tutumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Okul lideri, statüsünden kaynaklanan güce değil, üstün becerilere sahip olmasıyla ön

plana çıkmalıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kullandığı ortamlar arasında statü farkı oluşmaması için benzer ofisler sağlamalıdır. Öğretmenler arasında adaletsizlik eleştirilerine karşı görev dağılımını dengeli bir şekilde yapmalıdır.

Okul müdürü, statüsünün sağladığı güç yardımıyla öğretmenler arasında olumlu iletişimi sağlamalı ve öğrenci, öğretmen ve veli iletişimde köprü görevini üstlenmelidir. Statünün sağladığı formal yetkiyi, çevrenin ve çalışanların güvenini kazanarak sosyal yetkiyle birleştirmelidir. Bu sayede okul lideri, okulun amaçlarına ulaşmada etkin bir rol oynayabilir (Bursalıoğlu, 2011).

Gümüşeli (2001) ise okul başarısı, olumlu iletişim ve etkili bir okul için okul liderlerinin, gelişen dünya düzenine uyum sağlamak amacıyla okul ortamlarını teknolojik şartlara uygun bir şekilde düzenlemeleri gerektiğini savunmaktadır.

Bu bağlamda, okul müdürünün liderlik becerileri, öğretmenlerin işe olan tutumunu etkileyebilir. Okul müdürü, üstün becerilere sahip olmalı, çalışanlarıyla işbirliği içinde olmalı, adil bir görev dağılımı sağlamalı ve iletişimi güçlendirmelidir. Ayrıca, teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak okul ortamını modernize etmelidir. Tüm bu unsurlar, okulun başarısı, olumlu iletişim ve etkili bir öğrenme ortamı için önemlidir.

2.3.4. Okul Müdürlerinin Stratejik Liderliği

Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyük bir öneme sahiptir. Okuldaki liderlik rolünde, başta okul müdürleri bulunmaktadır. Okul müdürleri, okuldaki hedeflerin gerçekleştirilmesi için çalışanları organize eden, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen kişilerdir (Gürsel, 2003: 77). Okul etkililiği açısından, birçok boyutun yönlendirilmesi ve etkilenmesinde en önemli faktör okul liderliğidir (Buluç, 2009). Eğitim kurumlarının liderliği ile ilgili araştırmalar, modern zamanlarda başarılı okulların, özellikle stratejik liderler tarafından yönetildiğini göstermektedir (Hambrick ve Mason, 1984; Pisapia, 2009). Elma (2010) tarafından yapılan bir çalışma, kamu yönetimindeki kurumsal dönüşümlerin stratejik liderlik perspektifiyle ele alınması gerektiğini ve etkili bir dönüşümün bu perspektifle elde edilebileceği sonucuna varmıştır.

Altınkurt (2007) ve Ülker (2009) tarafından yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin genel olarak stratejik liderlik uygulamalarında başarılı olduklarını göstermiştir. Altınkurt'un çalışmasında, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri önünde yasal-bürokratik engeller, zaman yönetimi ve sınırlı mali kaynaklar gibi engellerin bulunduğu belirlenmiştir. Ek olarak, okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özellikleri ile stratejik liderlik arasında güçlü bir ilişki

olduğu gösterilmiştir.

Kılınçkaya (2013) tarafından yapılan bir araştırma, il milli eğitim müdürlerinin genellikle stratejik liderlik uygulamalarını sınırlı düzeyde kullandığını göstermiştir. Araştırma, stratejik liderliğin alt boyutları olan yönetimsel uygulamalar, etik uygulamalar ve iletişim becerilerine yönelik uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini, dönüşümcü uygulamaların orta düzeyde olduğunu ve politik uygulamaların ise çok az seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Aydın (2012) tarafından yapılan bir çalışma, devlet okulları ile özel okul müdürlerinin algılanan stratejik liderlik puanları arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, her iki okula ait müdürlerin en çok etik liderlik davranışını sergilediği, en az politik liderlik davranışını sergilediği tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada da stratejik liderliğin alt boyutları olan dönüşümcü, etik ve politik liderliğin örgütsel öğrenme için anlamlı öngördürücüler olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının, yöneticilerin stratejik liderlik davranışlarını sergiledikçe arttığı gözlemlenmiştir (Aydın, Güçlü ve Pisapia, 2015).

2.4. Motivasyon

Çalışanların ve organizasyonların başarısı için en önemli faktörlerden biri motivasyondur. Yöneticiler sık sık çalışanların motivasyonu hakkında konuşurlar. Bu sorunlar, yeterince çaba göstermemek, sık sık yorgunluk, işe devamsızlık ve işleri tamamlama konusunda isteksizlik gibi birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir. Yöneticiler, bu tür performans sorunlarının diğer performans sorunlarından en önemli farkı, düşük performansın çalışanın yeteneksizliği ya da yetersizliğinden kaynaklanmamasıdır. Çalışan, "işini başarma isteği ve arzusu" olmadığından, işi başarıyla tamamlayabilir.

Yabancı kaynaklarda motivasyon olarak kullanılan bu terim dilimizde teşvik etme ya da güdülenme anlamına gelir. Motivasyon, iş görenleri işletme amaçlarına yaklaştıracı, inandırıcı ve özendirici eylem ve uğraşlara denir.

Motivasyon, "mot" kökünden türetilen ve Latince hareket etme anlamına gelen bir kavramdır. Psikolojide, içsel güçlerle birlikte belli bir hedefe doğru yönelen amaçlı davranışları tanımlamak için kullanılır. Motivasyon, en yaygın şekliyle "bireyi davranışa sevk eden içsel bir güç" olarak tarif edilebilir. Motivasyon, insanlarla nasıl etkileşimde bulunduğu ve insanların yaptıkları iş hakkında nasıl hissettikleriyle ilgilidir. Motivasyon, bir kişiyi belirli bir amacı gerçekleştirmek için harekete geçiren bir güç anlamına gelir. Bu nedenle, "motive" kelimesi,

harekete geçiren, hareketi sürdüren ve olumlu yöne yönlendiren üç temel özelliğe sahip bir gücü ifade etmektedir.

Motivasyon, bir veya birden fazla insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır.

İnsanlar, bir işletmeye belirli bir amacı gerçekleştirmek için görevlendirilirler. Bu amaç üretim veya hizmet sağlamak olabilir. Karşılığında, insanlara bazı şeyler verilir ve böylece kendilerini belirli bir yöne sürekli olarak teşvik edilmiş hissederler. Davranışların içinde arzular ve amaçlar olmasına rağmen, bunların yanı sıra kişinin davranışını etkileyen ve yönlendiren birçok uyarıcı faktör vardır. Bu faktörler genellikle çevresel koşullar, kişisel algılar, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bireyin arzuları ve ihtiyaçları tatmin edilmediğinde bir dengesizlik ortaya çıkar. Bu gizli gerilimin azaltılması veya giderilmesi sonucunda birey tatmin olacaktır. Birçok olumsuz tutum, davranış hatta isyan, sosyal örgütlerde kişilerin tatmin edilmemiş arzularından kaynaklanır. Bentley, motivasyonu insanın içinde bulunan, pozitif veya negatif bazı eylemlerde bulunmasını sağlayan ve belirli bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan bir güç olarak tanımlar.

Motivasyonun oluşma biçimi ve etkileri dört yönlü incelenmektedir:

- A. Bireyi harekete geçirir ve belirlenen amaçlar yönünde uğraşların sürdürülmesini sağlar.
- B. Uyarlanmayı kolaylaştırır.
- C. Bireyi yöneltir, yönetim düzeni sağlar.
- D. Motivasyon, bireyin algılama gücünü artırır ve düşünsel çabaların en etkili yönde gelişmesini sağlar.

Bir çalışanın daha iyi performans göstermesi için motivasyon çok önemlidir. Motivasyonu yüksek çalışanlar daha üretkendir. İyi motive olmuş bir ekip, müşterilerine sunduğu hizmette tatmin edici ve mutlu olan bir müşteriye sahip olduğunda, işyerine daha fazla para kazandırır. Böyle motive olmuş bir ekibin işyerine kazandırdığı gizli bir gelir, ekibin işyerinde daha uzun süre çalışmak istemesidir. Bu, ortalıkta pek görülmeyen bir şeydir. İşgöreni sabit olan işletmelerde kalifiye personel yetiştirmek için harcamalar azalır. İşyerinde uzun süre çalışan bir ekip, işyerinde başarıya ulaşma yollarını daha net belirlemiş demektir. İnsan unsurunun, özellikle hizmet işletmeleri tarafından önceliklendirilmesi gerektiği için motivasyon konusu çok önemlidir. Bu bağlamda, ekonominin bütün sektörlerinde, teknolojik araçların ne kadar güçlü olduğuna bakılmaksızın, işi yürütmekle görevli çalışanlar yeterince memnun ve uyum sağlayamamışsa, işletmeler başarılı olarak ayakta kalamaz. İşgörenlerin işletmelerden çeşitli ekonomik olanaklar, gelecek güvencesi, iş güvenliği ve eğitim olanakları

gibi çeşitli beklentileri vardır. Bununla birlikte, şirketler çalışanlarından yaratıcılığını ve yeteneklerini sergilemelerini ister. İnsan kaynakları yönetiminin temel amacı, bu iki arzu arasında en iyi dengeyi kurmaktır.

Görüldüğü gibi motivasyon, istekleri, ihtiyaçları, ilgi ve dürtüleri kapsayan, ihtiyaçlar ve dürtüler arasında şekillenen detaylı bir kavramdır. Kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranışları anlamına gelen bu kavram, bireylerin özel tavırlarını harekete geçirir. Bu olgu uzun bir sürece yansırsa sorun kaçınılmaz olur ve alana özgü üretkenlik düşer. Şimdi bu süreci ve kuramları açmaya çalışalım.

2.4.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon sürecini açıklamaya ve insanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik araştırmalar sonucunda çok sayıda motivasyon teorisi geliştirilmiştir. Bu teoriler iki ana kategoriye ayrılır. İçsel faktörlere odaklanan Kapsam Teorileri, dışsal faktörlere odaklanan Süreç Teorileri olarak bilinir (Koçel, 2003: 437). Bu bölümde motivasyon kavramları veya kuramları ele alınacaktır.

2.4.1.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, insanların ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların güçlendirilmesiyle ilgilenen kuramlardır. Bu teoriler, insanların hangi gereksinimlerin onları motive ettiğini ve bu gereksinimleri tatmin etmek için ne tür hedeflere yönelik davranışlar sergilediğini açıklamaya çalışır. Kapsam teorileri, insan davranışının arkasındaki faktörleri belirlemek ve açıklamak için içsel motivasyonu vurgular. İnsanların motivasyonlarını anlamak ve tatmin etmek için eğitimde ve diğer alanlarda uygulanan stratejileri ve yaklaşımları şekillendirmede önemli bir rol oynar.

Bu teorilerin temel amacı şu şekilde özetlenebilir: Bir yönetici, çalışanlarını belirli davranışlara motive eden faktörleri anlayabilirse, bu faktörlere odaklanarak onları istenen davranışlara yönlendirebilir ve örgütsel hedefler doğrultusunda harekete geçirebilir (Koçel, 2001).

2.4.1.1.1. Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

İnsanların temel fizyolojik ihtiyaçlarından başlayarak güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi daha yüksek seviyeli ihtiyaçlarına doğru bir hiyerarşi içinde ilerlediğini öne sürer (Sarıhasan, 2014: 11).

2.4.1.1.2. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi(Hijyen–Motivasyon Kuramı)

İşteki faktörlerin iki kategoriye ayrıldığını ve iş tatmininin iki ayrı boyutta incelenmesi gerektiğini ileri sürer. Hijyen faktörleri (örneğin, maaş, iş güvenliği) iş tatminsizliğini önlerken, motivasyon faktörleri (örneğin, sorumluluk, başarı) iş tatmini ve motivasyonu artırır koydular (Adair, 2006: 62).

2.4.1.1.3. David McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi

İnsanların üç temel gereksinime (başarma, ilişki ve güç) sahip olduğunu öne sürer ve bu gereksinimlerin insanların davranışlarını etkilediğini belirtir (Taşdemir, 2013: 36).

2.4.1.1.4. Clayton Alderfer'in Varolma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyaçları Teorisi

İnsan ihtiyaçlarını üç kategoriye ayırır: fizyolojik ihtiyaçlar, sosyal ilişkiler ve kişisel büyüme. Bu teori, bireylerin farklı ihtiyaçlarının bir arada bulunabileceğini ve her ihtiyacın farklı bir öncelik düzeyine sahip olabileceğini öne sürer (Sarıhasan, 2014: 16).

2.4.1.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri davranışın başlamasından sonlanmasına kadar olan süreçteki etkinliklerdeki değişkenleri açıklar (Eren, 2013: 569). Kişilerin hangi amaçlarla ve nasıl motive olduğuyla ilgilidir. Kişisel farklılıkların motivasyon sürecindeki önemini inceleyen süreç teorileri, farklı insanların farklı görüş ve değerlere sahip olduğunu, ancak motivasyon sürecindeki güdülenme sürecinin her birinde aynı olduğunu ifade etmektedir. Süreç teorileri, motivasyonun temel sorusunu ele alır; çeşitli güçlerin çevreyle etkileşerek bireyi belirli bir davranışa nasıl yönelttiği sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadırlar.

Bu teoriler, motivasyonun karmaşıklığını ve içsel ile dışsal faktörlerin birlikte etkileşimini vurgular. İnsanların davranışlarını ve motivasyonlarını anlamak ve yönlendirmek için süreç teorileri dikkate alınabilir (Kaplan, 2007: 41).

2.4.1.2.1. Beklenti Teorisi ve Geliştirilmiş Beklenti Teorisi

Victor Vroom'un geliştirdiği beklenen değer teorisi, bireylerin belirli bir davranış gerçekleştirmenin belirli sonuçlara ulaşma olasılığını ve bu sonuçların kişi için değerini değerlendirdiğini öne sürer. Bu teori, beklentiler, arzu edilen sonuçlar ve sonuçların değeri arasındaki ilişkiyi inceler (Tümgan, 2007: 28).

2.4.1.2.2. Şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi

Bu teori, davranışın sonuçlarına bağlı olarak öğrenmenin gerçekleştiğini öne sürer. Buna göre, olumlu pekiştireçler (örneğin, ödüller) bir davranışın tekrarlanmasını teşvik ederken, olumsuz pekiştireçler (örneğin, cezalar) bir davranışın tekrarlanma olasılığını azaltır (Onaran, 1981:261).

2.4.1.2.3. Eşitlik Kuramı

Adams'ın adalet kuramı, kişilerin motivasyonunu adalet ve haksızlık hissiyle şekillendiren bir teoridir. Bu teori, kişilerin çaba ve ödül arasındaki ilişkinin adil olup olmadığını değerlendirdiğini ve bu değerlendirmenin motivasyonlarını etkilediğini savunur vardır (Güven, 2004:72).

2.4.1.2.4. Amaç Kuramı

Edwin Locke'un geliştirdiği amaç kuramı, hedeflerin motivasyonu nasıl etkilediğini inceler. Bu teori, belirli, zorlu ve özgül hedeflerin belirlenmesinin motivasyonu artıracağını ve performansı geliştireceğini öne sürer (Taşdemir, 2013: 51).

2.4.2. Motivasyon Süreci

Motivasyon, değerlerin, güdülerin, ihtiyaçların, gerilimlerin veya beklentilerin içerisinde bulunduğu bir olgudur. Yani motivasyon, çalışanların davranışlarının belirlendiği, etkilendiği ve açıklandığı bir süreçtir. Motivasyon süreci karmaşık bir yapıya sahip olmasına rağmen en basit haliyle şu şekildedir (Can, 1997):

- A. İnsanı önceden belirlenmiş bir hedefe doğru yönlendiren gücün ortaya çıkması
- B. İnsanın hedefleri başarmak için harekete geçmesi
- C. Hedefleri gerçekleştirerek tatminin sağlanması

2.4.3. Motivasyonun Önemi

Motivasyon, insan ilişkilerini etkileyen ve aynı zamanda tüm kurumların, kuruluşların amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirmede önemli bir rol oynayan bir faktördür. Bir kurumdaki motivasyon seviyesi, kurumun hedeflerine ulaşmadaki başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Motivasyon, sadece çalışanlar açısından değil, aynı zamanda yönetim ve kurum arasındaki ilişkiler açısından da büyük öneme sahiptir.

2.4.4. Öğretmenler Açısından Motivasyonun Önemi

Okulun hedeflerine ulaşmasında ve öğrenci başarısının gerçekleşmesinde en önemli faktör, eğitim ve öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğretmenlerin motivasyonudur (Yılmaz ve Aslan, 2016). Öğretmenlerin yüksek motivasyon seviyesi, kendilerine, öğrencilere, velilere ve çalışma ortamına olumlu bir şekilde yansır. Öğretmenlerin daha verimli ve etkili olabilmeleri için motivasyon şarttır. Eğer öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler varsa, bu durum öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına neden olur. Tükenmiş bir öğretmen ise okulun hedeflerine ve öğrenci başarısına katkı sağlayamaz (Özçiçek, 2015).

Özdemir, Kartal ve Yirci (2014) tarafından ifade edildiği üzere, eğitim kurumlarında olduğu gibi her kurumda başarının ve verimin elde edilmesinde motivasyonun temel bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okullardaki öğretmen motivasyonunun önemi şu şekilde özetlenebilmektedir:

- A. Okulun hedeflerine ulaşması,
- B. Öğrenme ortamının daha verimli olması,
- C. Öğretmenlerin mesleklerini severek, isteyerek yapmaları,
- D. Okul içinde huzurlu bir iş ortamının sağlanması,
- E. Etkili bir iletişim ortamı sağlaması,
- F. Pozitif okul kültürü oluşturması,
- G. Yeni uygulamalara ve değişimlere kolay uyum sağlanması,
- H. Öğretmenlerin mesleklerine okullarına bağlılıklarının artması.

Eğitimin kaliteli ve verimli olması, öğretmenin yüksek düzeyde ve sürekli olarak motivasyonunun sağlanması ile mümkündür. Bu konuda ilk olarak okul yöneticisine iş düşmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin motive olmaları konusunda yardımcı olmalıdır.

Okul yöneticisinin, öğretmenlerle güvene dayalı etkili bir iletişim kurması motivasyonu önemli ölçüde etkileyecektir. Alınan kararlara öğretmenleri dahil etmek, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için destek olmak, öğretmenlerle etkili iletişim gerçekleştirmek, gerekli olduğunda sözlü ya da yazılı olarak öğretmenleri ödüllendirmek, sosyal etkinlikler düzenlenmek ve öğretmenlerle birlikte katılımı sağlamak okul müdürünün öğretmen motivasyonunu artırmasında etkili olabilir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014).

Motive olmuş öğretmenlerin özelliklerini Skinner ve Belmont (1991) aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- A. Mesleklerinde idealisttirler.

- B. Okul etkinliklerine gönüllü olarak katılırlar.
- C. Yaptıkları işte gayret gösterirler.
- D. Öğretmek için daima çabalarlar ve bu konuda isteklidirler.
- E. Derslerindeki geribildirimleri pozitif yöndedir.
- F. Kendileri, işleri ve öğrencileri için geleceğe yönelik amaçları bulunmaktadır.

Motivasyonu az olan öğretmenlerin özelliklerini ise yine Skinner ve Belmont (1991) şu şekilde sıralamışlardır:

- A. Görevlerine odaklanmakta zorluk çekerler.
- B. Ders anlatımlarında aktif ve istekli değildirler.
- C. Yönetime karşı ilgisizlerdir.
- D. Okula, öğrencilerine ve derslerine yönelik bir hedefleri yoktur.
- E. Öğretim sürecini sürdürme konusunda sorun yaşarlar (akt. Beştaş Marakçı, 2020).

Öğretmenlik mesleğinde, içsel motivasyon kaynakları ve dışsal motivasyon kaynakları önemli bir rol oynamaktadır. İçsel motivasyon, öğretmenlik mesleğinde en arzulanan ve istenen motivasyon kaynağıdır. Öğretmenin kendisini mutlu hissettiği ve mesleğini severek yapmak istediği içsel motivasyonla açıklanabilir. İçsel olarak motive olan öğretmenler, derslerini severek anlatmakta, okul ortamında diğer çalışanlarla mutlu bir iletişim kurmakta ve öğrencilerine her şekilde yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bu öğretmenler, mesleklerini yerine getirirken mutlu olduklarını gösteren davranışlar sergilerler. İçsel motivasyona sahip olan öğretmenlerin çabaları ve enerjisi her zaman fark edilebilir. Bu öğretmenler, derslerini kaçırmamak için izin veya rapor almayı öncelikli tutarlar.

Eğitim örgütlerinde, öğretmen motivasyonunu sağlamak ve onların istedikleri mesleki düzeye ulaşmalarına yardımcı olmak, atılması gereken en önemli adımdır. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için, onların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir. Bu şekilde, arzu ettikleri çalışma ortamlarını oluşturarak öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşmalarını desteklemek mümkündür.

Öğretmenlerin motivasyonu, sadece kendi performansları ve verimlilikleri üzerinde etkili olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciler ve velilerle olan ilişkilerini de etkileyerek çevresine olumlu etkiler sağlar. Okul öncesinden yüksek öğrenime kadar olan süreçte öğrencilerin yaşamlarında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin motivasyonu, okul örgütleri için büyük bir öneme sahiptir (Yazıcı, 2009).

Öğretmenlerin motivasyon kaynakları şu şekilde listelenmektedir (Vural, 2004):

- A. Öğrencilerle ilişkiler
- B. Öğretmenlerle ilişkiler
- C. Üst yöneticilerle ilişkiler
- D. Kendi düşüncelerini uygulama fırsatı
- E. Tatiller
- F. Ekonomik güvence
- G. Ücret ödemeleri
- H. Çalışma koşulları
- İ. Kişisel ilgileri gerçekleştirme
- J. Çalışma saatleri
- K. İşin niteliği
- L. Yükselme olanağı
- M. Denetim
- N. Örgüt ve yönetim
- O. İş güvenliği
- P. Kişilik
- Q. Övülme

Okul müdürleri, öğretmenlerin çalışma hevesini ortaya çıkaracak ve kendi kendilerini motive edebilecekleri bir ortamı ve koşulları sağlamalıdır. Ayrıca, okulun hedeflerine ulaşması için stratejiler geliştiren liderler olmalıdırlar. Bu şekilde, müdürler öğretmenlerin motivasyonunu artırarak okulun başarısına katkıda bulunabilirler.

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazında, öğretmen motivasyonu ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır.

Güneş (2021) adlı çalışma, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, Adıyaman'daki anaokulları, ilkokullar, proje okulları ve liselerde görev yapan 375 öğretmenle ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, yöneticilerin kayırmacı davranışlarının öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda, kayırmacı davranışların eş-dost boyutu ile öğretmen motivasyonunun içe yansıtılmış düzenleme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit

edilmiştir.

Kamar (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılığıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede görev yapan 366 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın önemi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonlarına yöneticilerin demokratik tutum ve davranışlarının olumlu veya olumsuz etkisinin büyüklüğünü belirlemektir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmakta ve öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasında da olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir.

Kaçmaz (2020) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan 37 proje okulunda görev yapan 328 öğretmenle gerçekleştirilmiştir ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, okullarda vizyoner liderliğe yönelik farkındalığın artırılması ve yöneticilerin motivasyon üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen motivasyonu ile stratejik liderlik algısı arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Karataş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Niğde merkezindeki okullarda görev yapan 314 kadrolu öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışma, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonu ile olan ilişkisinin derecesinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin karşı koyucu ve ilgisiz tarzları öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilerken, işbirlikçi yönetim tarzının öğretmen motivasyonu ile doğru orantılı olduğu belirtilmiştir.

Uçar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokullarda görev yapan müdürlerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algısı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin öğretmenlerin yaratıcılık ve motivasyonlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, genel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak Diyarbakır'daki 13 ilçe merkezinde görev yapan 842 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algısı ile yaratıcılık ve motivasyonları arasındaki ilişkinin ölçüsünün belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmada öğretmen motivasyonu ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlkokullarda görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarından dağıtımcı liderlik ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı, pozitif

yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ertuğrul (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin motivasyonları ve iş tatmin düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarından toksik liderlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, İstanbul'un Arnavutköy ilçesine bağlı 440 ilkököl, proje okulu ve lisede görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğine yönelik algısı, iş tatminlerini %21 düzeyinde ve motivasyonlarını %34 düzeyinde anlamlı şekilde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin toksik liderlik algısının iş tatmini ve motivasyon üzerinde olumsuz bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pennington (1997) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürünün liderlik stili ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu amaçla orta Tennessee eyaletinde farklı bölgelerden yaklaşık 300 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürünün liderlik stili ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Everett (1988) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul müdürünün liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırma, 15 ortaokulda toplamda 15-20 öğretmene sahip olan 253 öğretmenin verilerini kullanarak tesadüfi bir örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürünün liderlik stili ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bankowski (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırma, New York ortaokullarında dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada, örneklem olarak 40 ve üzeri öğretmen sayısına sahip 60 okul seçilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Motivasyon ve liderlik alanında, hem yurt içinde hem de yurt dışında stratejik liderlik ve motivasyon konularında çalışmalar yapılmıştır ve liderlik uygulamalarının motivasyon üzerinde önemli olduğu görülmektedir. Stratejik liderlik uygulamalarının motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler anlatılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

İki ya da daha fazla sayıda değişken arasında beraber değişim derecesinin ve varlığının belirlenmesini amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modeli denilmektedir. İlişkisel tarama modellerinde aralarında ilişki aranabilecek değişkenler, ayrı olarak toplanmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007: 468). İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarını elde etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2003).

Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişken stratejik liderlik uygulamaları, bağımlı değişken ise motivasyondur. Antalya ili merkez ilçeleri; Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 proje okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini Antalya ili merkez ilçeleri; Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde, proje okulları: Yusuf Ziya Öner Anadolu Lisesi, TOBB Fen Lisesi, Aksu Fen Lisesi, Antalya Anadolu Lisesi, Adem Tolunay Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi, Doktor İlhami Tankut Anadolu Lisesi, Antalya Anadolu Lisesi, Neriman Erol Yılmaz Sosyal Bilimler Lisesi ve Erünel Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapmakta olan 593 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz random (rastgele) yöntemi kullanılarak seçilen toplam 227 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu olan 227 öğretmene anket uygulanması planlanmıştır. Ancak daha fazla sayıda anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, 304 proje okulu öğretmenin anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Analize dahil edilen geçerli anket 304 adettir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün

hesaplanmasında sapma (hoşgörü) miktarı $d = ,05$ puan ve standart sapma (S) $\alpha = ,5$ puan olarak tahmin edilmiş, güven düzeyi $(1-\alpha) = ,95$ olarak alınmıştır. Güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1,96'dır (Büyüköztürk vd., 2010). Örnek büyüklüğü belirlenirken sürekli değişkenler için örneklem büyüklüğünü belirlemeye yarayan formüllerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasında ilişkiyi aramak amacıyla değişkenler için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Guerra ve Pisapia'nın (2009) geliştirdiği ve Çoban (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) ve Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)" veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve kurum kurumdaki yönetici ile çalışma süresi gibi demografik bilgileri görmek amacıyla 5 sorudan oluşan form hazırlanarak araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce üniversite mensuplarının yapacağı fiziksel müdahale içermeyen gözlemsel ve betimsel nitelikte araştırmalar (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları, ses ve görüntü kayıtları vb.) için alınması gereken Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu izni, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvuru yapılarak alınmıştır.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alındıktan sonra proje okullarına gidilerek basılı olarak hazırlanan ölçekler gönüllü öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve doldurulan ölçekler geri alınmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde stratejik liderlik ile ilgili maddelere, üçüncü bölümünde ise motivasyona ilişkin maddelere yer verilmiştir. Ölçme aracı Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

İkinci bölümde proje okullarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ölçülmesinde Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilen, "Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)"

kullanılmıştır. Orijinal Öğretmen Motivasyon Ölçeği iletişim, ilerleme, kurum ve kişisel beklenti olmak üzere 4 boyut ve motivasyon ile ilgili 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1. Hiç, 2. Nadiren, 3. Arasında, 4. Genellikle ve 5. Her zaman şeklinde 5'li likert tipine göre seçeneleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0.922 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınan aralıklar 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.

Çalışmada Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi için 260 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek için "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi" analizleri yapılmıştır ve KMO değeri 0,912, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 0,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde, sırasıyla 11, 13 ve 16. maddeler çıkarıldı. Daha sonra döndürme yapılmıştır ve sonuç olarak, iletişim, ilerleme, ihtiyaç, kurum ve kişisel beklenti olmak üzere 5 boyuttan ve 23 maddeden oluşan bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği 5 boyutu ile ilgili olduğu maddeler:

- A. İletişim (1, 2,3,4,5,6)
- B. İlerleme (7,8,9)
- C. İhtiyaç (10,11,12)
- D. Kurum (14,15,16)
- E. Kişisel Beklenti (13,17,18,19,20,21,22,23)

Çalışmada kullanılan ve Akdemir(2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi verilerin uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy and Bartlett's Test” analizleri yapılmıştır. 23 madde ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO= ,904, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 0,000 olarak bulunmuştur. örneklem yeterliliğine sahip olan ölçme aracı, 5 faktörde aldığı faktör yükü ile toplam varyansın % 61,203'ünü açıklamaktadır.

Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Madde No	1	2	3	4	5
M24	,775	,139	-,034	,126	,023
M21	,743	,245	,049	,070	,080
M26	,713	,170	,086	,167	,006
M20	,699	,207	,151	,129	,233
M23	,627	,040	,317	,301	-,171
M25	,609	,243	,076	,135	,219
M22	,595	,282	,132	,102	,259
M15	,461	,265	,268	,295	,196
M2	,215	,776	,175	,150	,016
M1	,341	,739	,112	,055	-,014
M3	,182	,737	,261	,201	-,069
M6	,202	,725	,199	,106	-,057
M5	,188	,656	-,124	-,001	,248
M4	,097	,569	,068	,090	,229
M8	,108	,124	,840	,025	,231
M9	,067	,077	,834	,024	,283
M7	,218	,334	,580	,094	-,086
M17	,161	,073	,008	,806	,140
M18	,241	,120	,008	,802	,039
M19	,302	,320	,205	,585	,198
M10	,156	-,029	,117	,024	,749
M14	,078	,151	,258	,309	,584
M12	,252	,308	,372	,289	,479

Elde edilen veriler sonucunda 5 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 61,203'dır. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin birinci boyutunun 8 maddeden, ikinci boyutunun 6 maddeden, üçüncü boyutunun 3 maddeden, dördüncü boyutunun 3 maddeden, beşinci boyutunun 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,461 ile ,789; ikinci faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,569 ile ,776; üçüncü faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,580 ile ,840;

dördüncü faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,585 ile ,806; beşinci faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,479 ile ,749 arasında olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Stratejik Liderlik Ölçeği

Üçüncü bölümde öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını ölçmek amacıyla Guerra ve Pisapia'nın (2009) geliştirdiği ve Çoban (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) kullanılmıştır. Orijinal Stratejik Liderlik Ölçeği yönetsel liderlik, ilişkisel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olmak üzere 5 boyut ve stratejik liderlik uygulamaları ile ilgili 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1. Hiç, 2. Nadiren, 3. Arasıra, 4. Genellikle ve 5. Her zaman şeklinde 5'li likert tipine göre seçenklendirilmiştir. Stratejik Liderlik Ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınan seçenek aralıkları ve tanımlamaları 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 (Baş ve Şentürk, 2011: 39).

Ölçme aracı yönetsel liderlik, ilişkisel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır.

Stratejik Liderlik Ölçeği 5 faktörü:

- A. Yönetimsel (2,5,8,14,18,24,25,28,31)
- B. İlişkisel (1,7,16,20,26,33,35)
- C. Dönüşümcü (13,15,21,23,29,32)
- D. Etik (3,6,10,11,17,19,22)
- E. Politik (4,9,12,27,30,34)

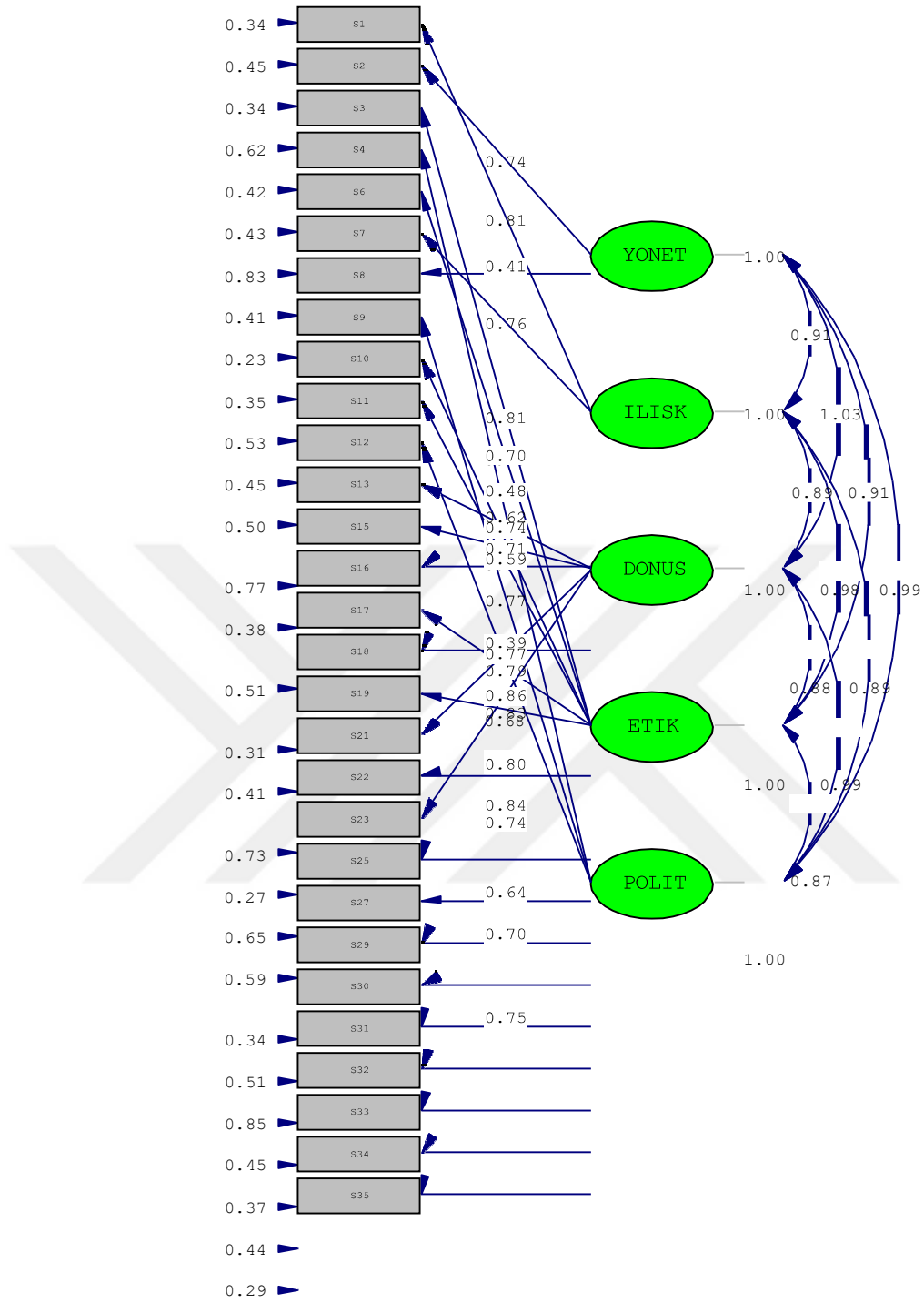
Araştırmacı tarafından çalışmada Stratejik Liderlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi için 260 geçerli anket verisi kullanıldı. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek için "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi" analizleri yapıldı ve KMO değeri 0,922, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise ,000 olarak bulundu. SLÖ, beş alt boyutunun güvenilirlik (Cronbach Alfa) değerlerinin (yönetimsel liderlik:,945, etik liderlik:,936, politik liderlik:,936, dönüşümcü liderlik:,928, ilişkisel liderlik:,938) görülmüştür. Bu sonuçlara göre, verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda beklenen boyutlar elde edilememiş ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmasına karar verilmiştir.

DFA gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey

araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir analizdir. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiğı bir analizdir (Brown, 2006). Bu analiz, kuramsal yapının ya da modelin doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır. Yani DFA, yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için Lisrel paket programına yüklenmiştir. LISREL (Doğrusal Yapı İlişkisi) -Linear Structural Relation- gibi bilgisayar programları ile yapılan DFA’da, faktörler arası korelasyonlar, faktör yükleri ve karşılaştırmalı modeller test edilebilmekte, her bir modelin uyum derecesi elde edilebilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). LISREL programı yardımıyla her bir faktöre ait gözlenen değişkenler tek yönlü oklarla, her bir faktör de kendi arasında korelasyonu ifade eden çift yönlü oklarla eşleştirilmiştir. Diyagramda öncelikle, her bir maddenin kendi örtük değişkenini, ne kadar iyi temsil ettiğı hakkında bilgi veren standardize edilmiş değerlere bakılmıştır (Çoban,2016).

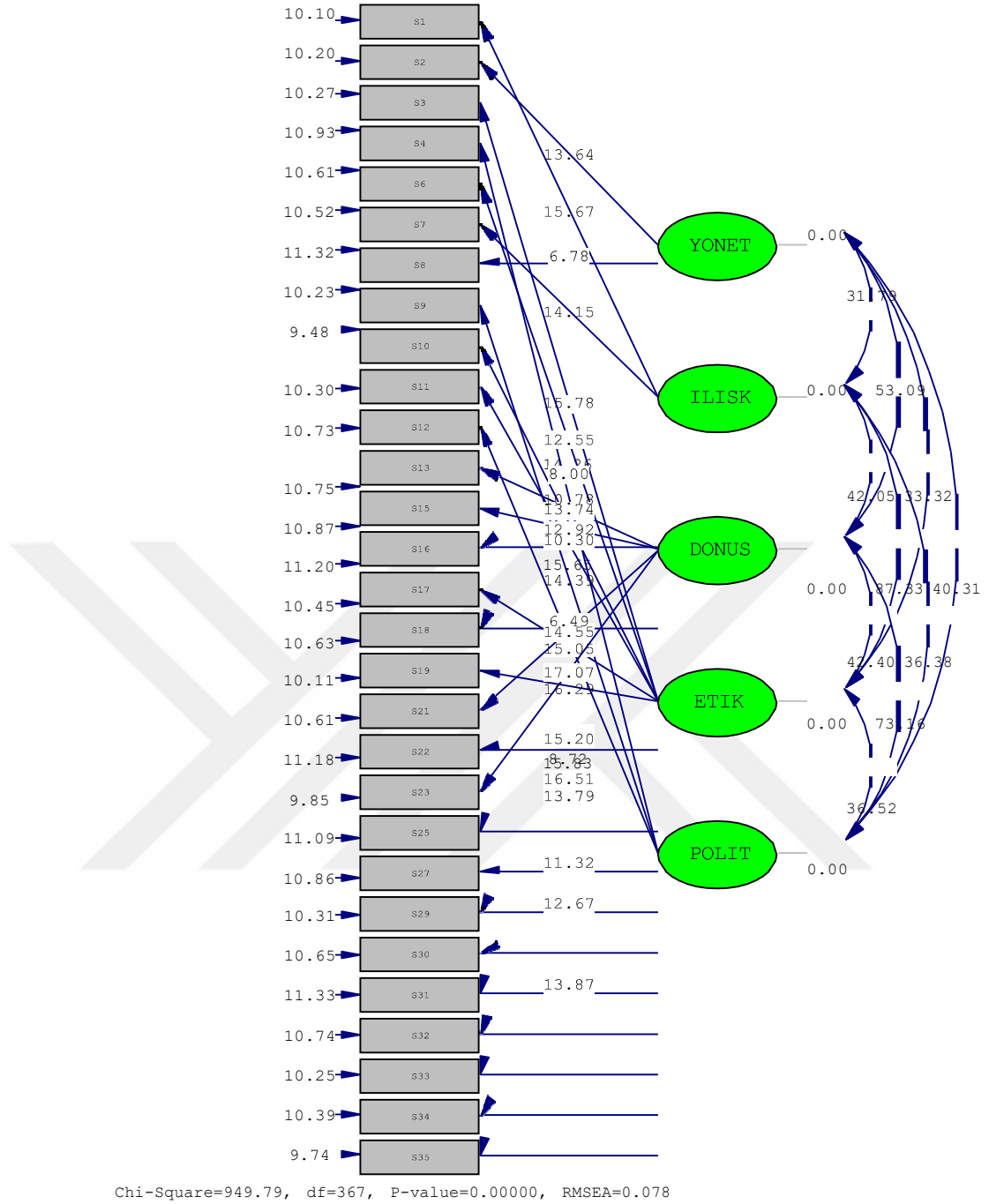
Şekil 3.1’de SLÖ’nün DFA analizine göre ortaya çıkan madde yüklerinin boyutlara göre dağılımı yer almaktadır.



Chi-Square=949.79, df=367, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 3.1. SLÖ'ye ait maddelerinin boyutlara göre dağılımı

Şimşek (2010), örtük değişkenlerin, “1”e sabitlenmiş olduğu için gözlenen değişkenlerin, standardize edilmiş değerlerinin “1”in üzerinde olmaması gerektiğini belirtmektedir. Gözlenen değişkenin gizli değişken üzerinde yükünün minimum 0.20 olması gerekir. Şekil 3.1’e baktığımızda, her bir faktörü temsil eden sorulara ait faktör yükleri tek tek incelendiğinde 0.22 ila 0.85 arasında değerler aldığı görülmektedir. Parametre tahminlerinin yanı sıra her bir parametre değerinin standart hatasına bölünmesiyle hesaplanan t-değerlerine de bakılmalıdır. “t değerleri” için diyagramda, kırmızı ok bulunmamalıdır, “t değerinde” kırmızı ok bulunması durumunda, söz konusu maddenin 0.05 düzeyinde anlamlı değildir (Şimşek, 2010). Elde edilen sonuçlar için path diyagramı üzerinde t-değerlerine bakıldığında, gizli değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden faktör yüklerinde herhangi bir sıkıntılı durum olup olmadığı görülebilir. Path diyagramı üzerindeki t-değerleri, aşağıda Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Stratejik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Path Diyagramı
Üzerindeki “t” Değerleri

Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumları t değerleri ile belirtilmiştir. Parametre tahmin değeri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde, 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır. Şekil 3.2'de yapılan DFA'nın t-değerleri incelendiğinde, “Etik”, “Politik”, “Yönetmel”, “Dönüşümcü”, ve “İlişkiyel” faktörlerine ait tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar oldukları görülmektedir. DFA'nın gizil değişkenlerle ilgili temel varsayımı olan gizil değişkenler arasındaki parametre tahmin değerlerinin (t-değerleri) manidar olmasının veri matrisi için sağlandığı görülmektedir. (Çoban,2016)

Bu modelde tüm t-değerlerinin yani tüm parametre değerlerinin anlamlı olması, modelin doğru veya kabul edilebilir bir model olarak kabul edilebilmesi için gerekli ancak yeterli değildir. Bunun yanı sıra modelin bir bütün hâlinde kabul edilebilir bir model olup olmadığının bir ölçütü olarak uyum iyiliği istatistiklerinin de istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Uyum iyiliği kriterleri modeldeki ilişkilerin, verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Şimşek, 2010).

Öncelikli olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmıştır. Bu oranın 2'den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Diğer kriterler RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü/Root Mean Square of Approximation), GFI (İyilik Uyum İndeksi / Goodness of fit index), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi/ Adjusted Goodness of Fit), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/ Comparative Fit Index) ve GFI (Uyum İndeksinin İyiliği / Goodness Fit Index) ve standardize edilmiş RMR (SRMR/ Root Mean Square Residual -Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü)'dir. RMSEA ve SRMR'nin 0.08'in altında olması gerektiği hatta 0.05'in altında olmasının mükemmel uyumluluk göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005).

CFI, GFI, NFI ve NNFI, AGFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010). Bazı kaynaklarda, AGFI'nin 0.85'in üzerinde olmasının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). AGFI değeri ise Kline'ın (2005) kabul edilebilir olarak belirttiği sınır içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 3.2'te bu modelin ortaya koyduğu değerler ve kabul edilen uyum ölçütleri değerleri verilmiştir. Model uyumu sütununda ise bu aralıklara uyumu ile ilgili belirlenen durum yer almaktadır.

Tablo 3.2. Ölçeğe İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilen Uyum Ölçütleri	Ölçülen Değer	Model Uyum
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	2.58	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.76	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.94	Mükemmel Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel Uyum
GFI	$.90 \leq IFI \leq 1.00$	$.01 \leq IFI \leq .90$	.80	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.078	İyi Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.054	İyi Uyum

*p=0,05

Tablo 3.2’de verilen uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde Ki-kare’nin serbestlik derecesine oranının iyi uyumu ifade ettiği, bu çalışmaya ait değerlerin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, her faktör kendisini oluşturan soruları doğru biçimde temsil etmektedir. SLÖ ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminleri modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. SLÖ’nün Cronbach Alfa değerine bakıldığında ,945 olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Toplama

Araştırmacı tarafından örnekleme bulunan Antalya ili 5 merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan tüm proje okullarında araştırma yapmak amacıyla Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra, uygulama yapılacak 10 proje okuluna: Yusuf Ziya Öner Anadolu Lisesi, TOBB Fen Lisesi, Aksu Fen Lisesi, Antalya Anadolu Lisesi, Adem Tolunay Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi, Doktor İlhami Tankut Anadolu Lisesi, Antalya Anadolu Lisesi, Neriman Erol Yılmaz Sosyal Bilimler Lisesi ve Erüenal Sosyal Bilimler Lisesin ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı öğretmenlere anlatılarak örnekleme bulunan öğretmenlere dağıtılmış, toplanmasında ise okulda çalışan bir öğretmen veya müdür yardımcısından yardım alınmıştır. Ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Toplamda 367 öğretmen araştırmaya katılmış fakat 63 ölçekte eksik bilgiler olması veya yanlış doldurulmuş nedeni ile ölçekler değerlendirmeye

alınmamıştır ve 304 veri analize değer bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde “,05” düzeyi esas alınmıştır. Ancak Pearson Korelasyon katsayısı analizlerinde hem “,05” hem de “,01” düzeyleri dikkate alınmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı belirtilmiştir.

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

Pearson korelasyon analizini kullanmadan önce bazı ön koşulların göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu ön koşullar, doğru sonuçlar elde etmek ve analizin güvenilirliğini sağlamak için dikkate alınmalıdır. Pearson korelasyon analizi, sürekli (ölçüm) verilere uygulanır, değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu varsayar, değişkenlerin normal dağıldığı varsayımını yapar, değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için bağımsız gözlem birimlerinin kullanılmasını gerektirir. Pearson korelasyon analizi yapmadan önce aykırı değerlerin kontrol edilmesi ve gerekirse uygun işlemlerin yapılması gerekmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle araştırmaya katılan proje okullarında çalışan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir. Sonra proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algılarına ilişkin bulgular ve daha sonra ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak öğretmen görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin analiz bulguları ve yorumları sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kişisel (Demografik) Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve yöneticisi ile çalışma süresi olmak üzere 5 başlık altında incelenerek Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

		Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	142	46,7
	Kadın	162	53,3
Yaş	30 ve altı	10	3,3
	31-40 arası	72	23,7
	41-50 arası	137	45,1
	51 ve üzeri	85	28,0
Eğitim Durumu	Lisans	230	75,7
	Lisansüstü	74	24,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	8	2,6
	6-10 yıl arası	25	8,2
	11-15 yıl arası	49	16,1
	16 yıl ve üzeri	222	73,0
Müdürle	0-2 yıl arası	102	33,6
Çalışma	3-4 yıl arası	71	23,4
Süresi	5 ve üzeri	131	43,1

Tablo 4 1. incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyet dağılımı sonucunda 142'sinin (%46,7)'sinin erkek ve 162'sinin (%53,3) kadın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet

dağılımı incelendiğinde kadınların erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş dağılımı sonucunda 10'unun (%3,3) 30 yaş altı, 72'sinin (%23,7) 31-40 yaş arası, 137'sinin (%45,1) 41-50 yaş arası, ve 85'inin (%28) 50 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumu dağılımı sonucunda 230'unun (%75,7) lisans mezunu iken 74'ünün (%24,3) lisansüstü mezunudur. Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunlarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı sonucunda 8'inin (%51,4) 1-5 yıl, 25'inin (%37) 6-10 yıl, 49'unun (%11,6) 11-15 yıl ve 222'sinin (%73,0) 16 yıl ve üzeri meslek kıdeminin olduğu görülmektedir. Meslek kıdemi incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 16 yıl ve üzerinde meslek kıdeminin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü mesleklerinde tecrübelidirler.

Öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışma süresi dağılımı sonucunda 102'sinin (%33,6) 0-2 yıl, 71'inin (%23,4) 3-4 yıl ve 131'inin (%43,1) 5 yıl ve üzeri okul müdürü ile birlikte çalışma süresi olduğu görülmektedir. Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 5 yıl ve üzerinde birlikte çalışma süresi olduğu görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulama düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulama düzeyleri analiz edilerek Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Düzeylerine Ait Veriler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Yönetimsel	304	4,1599	,60458
İlişkisel	304	4,2138	,71380
Dönüşümcü	304	4,2566	,69306
Etik	304	4,4248	,74316
Politik	304	4,2845	,64108

Tablo 4.2. incelendiğinde; stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutlarından yönetimsel boyut ortalamalarının ($X = 4,1599$) yüksek düzeyde, ilişkisel boyut ortalamaları ($X = 4,2138$) yüksek düzeyde, dönüşümcü boyut ortalamaları ($X = 4,2566$) yüksek düzeyde, etik boyut ortalamaları ($X = 4,4248$) yüksek düzeyde, politik boyut ortalamaları ($X = 4,2845$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutlarından etik boyutunun ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek düzeyde ($X = 4,4248$), yönetimsel boyutunun ortalamalarının yüksek düzeyde ($X = 4,1599$) olduğu gözlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan test sonucunda normal dağılım gösteren gruplar arası desenler için; ilişkisiz örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve yönetici ile birlikte çalışma yılı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-test yapılmış olup sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığına dair yapılan t-testi sonuçlarına göre stratejik liderlik ölçeği alt boyutları; yönetimsel liderlik boyutunda [$(t_{(302)}) = -2,247; p > .05$], ilişkisel liderlik boyutunda [$(t_{(302)}) = 1,948; p > .05$], dönüşümcü liderlik boyutunda

$[(t_{(302)}=1,367;p>.05]$, etik liderlik boyutunda $[(t_{(302)}=,723;p>.05]$, politik liderlik boyutunda $[(t_{(302)}=,345;p>.05]$ olarak hesaplanmış ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri

Bu bölümde proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları düzeyine ilişkin öğretmen algılarının eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığına dair t-testi analiz sonuçları verilmiştir. Bu amaçla yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre stratejik liderlik ölçeği alt boyutları; yönetsel liderlik boyutunda $[(t_{(302)}= -1,143;p>.05]$, ilişkisel liderlik boyutunda $[(t_{(302)}= -,857;p>.05]$, dönüşümcü liderlik boyutunda $[(t_{(302)}= -,484;p>.05]$, etik liderlik boyutunda $[(t_{(302)}= -1,001;p>.05]$, politik liderlik boyutunda $[(t_{(302)}= -,717;p>.05]$ olarak hesaplanmış ve eğitime göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarında lisans mezunu öğretmenler ve lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler benzerlik göstermektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin Görüşleri

Bu bölümde proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları düzeyine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda normal dağılım göstermeyen yönetsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu için Kruskal-Wallis test yapılmış olup bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yönetimsel	30 ve altı	10	185,60	3	5,923	,115
	31-40 arası	72	161,43			
	41-50 arası	137	156,34			
	51 ve üzeri	85	134,85			
İlişkisel	30 ve altı	10	185,05	3	7,565	,056
	31-40 arası	72	162,37			
	41-50 arası	137	157,75			
	51 ve üzeri	85	131,85			
Dönüşümcü	30 ve altı	10	159,55	3	5,142	,162
	31-40 arası	72	164,05			
	41-50 arası	137	156,85			
	51 ve üzeri	85	134,88			
Etik	30 ve altı	10	169,75	3	3,236	,357
	31-40 arası	72	151,88			
	41-50 arası	137	159,66			
	51 ve üzeri	85	139,46			
Politik	30 ve altı	10	195,90	3	11,264	,010*
	31-40 arası	72	161,32			
	41-50 arası	137	160,22			
	51 ve üzeri	85	127,48			

*(p > .05)

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığına belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda normal dağılım göstermeyen yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve analiz sonuçları verilmiştir.

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları alt boyutları: yönetimsel liderlik boyutu [$X^2(3)= 5,923; p>0,05$], ilişkisel liderlik boyutu [$X^2(3)= 7,565; p>0,05$], dönüşümcü liderlik boyutu [$X^2(3)= 5,142; p>0,05$] ve etik liderlik boyutunda [$X^2(3)= 3,236; p>0,05$] görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak politik liderlik boyutunda [$X^2(3)= 11,264; p<0,05$] anlamlı farklılık göstermektedir.

Politik liderlik boyutunda farklılaşmanın nedenini belirlemek üzere Mann-Whitney U

testi uygulanmış ve teste ait bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları Politik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Politik	30 ve altı	10	65,80	1,23211	247,00	,030
	51 ve üzeri	85	45,91	,52275		

*(p > .05)

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri politik liderlik boyutunda farklılaşmanın nedenini belirlemek için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin politik liderlik boyutunda fark olduğu bulunmuştur: [U=247; p<,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 30 yaş ve altı öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek politik liderlik uygulamaları görüşüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre stratejik liderlik ölçeği alt boyutları; yönetsel liderlik boyutunda [$F_{(3-303)} = 1,113$; p>,05], ilişkisel liderlik boyutunda [$F_{(3-303)} = ,904$; p>,05], dönüşümcü liderlik boyutunda [$F_{(3-303)} = ,849$; p>,05], etik liderlik boyutunda [$F_{(3-303)} = ,655$; p>,05] ve politik liderlik boyutunda [$F_{(3-303)} = 1,515$; p>,05] olarak hesaplanmış ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları benzerlik göstermektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Değişkenine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları düzeyine ilişkin

öğretmen algılarının yönetici ile birlikte çalışma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda yönetimsel liderlik boyutu ve etik liderlik boyutu normal dağılım göstermiştir. Ancak normal dağılım göstermeyen ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis testi yapılmış olup bulgular aşağıda sunulmuştur.

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin birlikte değişkenine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları alt boyutları, yönetimsel liderlik boyutu [$X^2(2)=,830;p>0,05$], ilişkisel liderlik boyutu [$X^2(3)= 2,732;p>0,05$], dönüşümcü liderlik boyutu [$X^2(3)= 2,602;p>0,05$], etik liderlik boyutunda [$X^2(3)= 1,462;p>0,05$] ve politik liderlik boyutunda [$X^2(3)= 11,264;p>0,05$] görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre motivasyon alt boyutları, iletişim, ilerleme, ihtiyaç, kurum ve kişisel beklenti boyutları bağlamında öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilerek Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
İletişim	304	4,4644	,53833
İlerleme	304	4,0943	,87454
İhtiyaç	304	3,7094	,97267
Kurum	304	4,3333	,73819
Kişisel Beklenti	304	4,3573	,59922

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmen motivasyonu düzeyleri motivasyon alt boyutlarından; İletişim boyutu ortalamaları ($\bar{X}= 4,4644$) çok yüksek düzeyde, ilişkisel boyutu ortalamaları ($\bar{X} =4,0943$) yüksek düzeyde, İhtiyaç boyutu ortalamaları ($\bar{X}=3,7094$) yüksek düzeyde, kurum boyutu ortalamaları ($\bar{X}=4,3333$) çok yüksek düzeyde ve kişisel beklenti boyutu ortalamaları ($\bar{X}=4,3573$) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan test sonucunda normal dağılım gösteren gruplar arası desenler için; ilişkisiz t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi yapılmıştır. Öğretmen motivasyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve yönetici ile birlikte çalışma yılı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmen motivasyonu düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda normal dağılım göstermeyen kurum alt boyutu [$(t_{302}) = -2,943; p < .05$] için Mann-Whitney U testi yapılmış olup bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kurum	Erkek	142	140,56	19960,00	9807	,023*
	Kadın	162	162,96	26400,00		

*($p > .05$)

Tablo 4.6 incelendiğinde kurum boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin (162,96) kurum boyutundaki motivasyonları erkek öğretmenlere (140,56) göre daha yüksektir.

4.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda motivasyon alt boyutları normal dağılım gösterdiğinden dolayı t-testi bulguları aşağıda sunulmuştur.

Motivasyon alt boyutlarından iletişim boyutunda [$(t_{302}) = -,861; p > .05$], ilerleme boyutunda [$(t_{302}) = -,461; p > .05$], ihtiyaç boyutunda [$(t_{302}) = ,617; p > .05$], kurum boyutunda [$(t_{302}) = ,301; p > .05$] ve kişisel beklenti boyutunda [$(t_{302}) = ,182; p > .05$] olarak bulunmuş olup

eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda motivasyon alt boyutları normal dağılım gösterdiğinden dolayı ANOVA testi yapılmış olup bulgular tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
İletişim	30 ve altı	10	4,8333	,22222	4,356	,005*	
	31-40 arası	72	4,4468	,48678			
	41-50 arası	137	4,5328	,47133			
	51 ve üzeri	85	4,3255	,66064			

*(p > .05)

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyon algılarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Bu amaçla yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre normal dağılım gösteren öğretmen motivasyon ölçeği alt boyutları; ilerleme boyutunda [$F_{(3-300)} = 1,639$; $p > ,05$], ihtiyaç boyutunda [$F_{(3-300)} = ,813$; $p > ,05$], kurum boyutunda [$F_{(3-300)} = 1,007$; $p > ,05$] ve kişisel beklenti boyutunda [$F_{(3-300)} = 1,446$; $p > ,05$] olarak hesaplanmış ve öğretmen motivasyonu yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Buna göre farklı yaşlardaki öğretmenlerin motivasyona ilişkin öğretmen algıları benzerlik göstermektedir.

Normal dağılım göstermeyen iletişim boyutunda [$F_{(3-300)} = 4,356$; $p < ,05$] Kruskal-Wallis testi uygulanarak bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
İletişim	30 ve altı	10	221,00	3	11,344	,010*
	31-40 arası	72	144,58			
	41-50 arası	137	161,77			
	51 ve üzeri	85	136,22			

*(p > .05)

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyon algılarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen iletişim boyutunda non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve analiz sonuçları verilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyon algıları iletişim boyutunda [$X^2(3)=11,344$; $p<0,05$] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında iletişim boyutunda en yüksek motivasyona sahip olanların 30 yaş ve altı, bu grubu sırayla 41-50 yaş arası, 31-40 yaş arası ve 51 yaş ve üzerinin izlediği görülmektedir.

İletişim boyutunda farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmış ve teste ait bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim	30 ve altı	10	69,75	697,50	207,50	,008*
	51 ve üzeri	85	45,44	3862,50		

*(p > .05)

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyon algılarına ilişkin görüşlerinin iletişim boyutunda farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İletişim boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür: [$U=207,50$; $p<0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 30 yaş ve altı öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Motivasyona İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla analizler yapılmış olup bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre motivasyon algılarının ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Bu amaçla yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre motivasyon ölçeği alt boyutları; iletişim boyutunda [$F_{(3-303)} = 1,315$; $p > ,05$], ilerleme boyutunda [$F_{(3-303)} = ,735$; $p > ,05$], ihtiyaç boyutunda [$F_{(3-303)} = ,621$; $p > ,05$], kurum boyutunda [$F_{(3-303)} = ,797$; $p > ,05$] ve kişisel beklenti boyutunda [$F_{(3-303)} = 1,010$; $p > ,05$] olarak hesaplanmış ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon algıları benzerlik göstermektedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Değişkenine Göre Motivasyon İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının yönetici ile birlikte çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla analizler yapılmış olup bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin ANAVO Analizi Sonuçları

Boyutlar	Birlikte Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Kurum	0-2 yıl arası	102	4,3529	,70019	4,259	,015*	
	3-4 yıl arası	71	4,5258	,61891			
	5 yıl ve üzeri	131	4,2137	,80497			
Kişisel Beklenti	0-2 yıl arası	102	4,4485	,48694	3,924	,021*	
	3-4 yıl arası	71	4,4278	,57074			
	5 yıl ve üzeri	131	4,2481	,67528			

*($p > .05$)

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre motivasyon algılarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Bu amaçla yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre normal dağılım gösteren motivasyon ölçeği alt boyutları; ilerleme

boyutunda [$F_{(3-303)} = 2,197$; $p > ,05$] ve ihtiyaç boyutunda [$F_{(3-303)} = ,836$; $p > ,05$] anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Analiz sonuçları kurum boyutunda [$F_{(3-303)} = 4,259$; $p < ,05$] ve kişisel beklenti boyutunda [$F_{(3-303)} = 3,924$; $p < ,05$] öğretmenlerin motivasyonu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Normal dağılım göstermeyen iletişim boyutunda [$F_{(3-303)} = 1,454$; $p > ,05$] Kruskal-Wallis testi yapılarak Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yönetici ile Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Motivasyon Görüşlerine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Boyutlar	Birlikte Çalışma	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
İletişim	0-2 yıl arası	102	158,51	2	1,190	,552
	3-4 yıl arası	71	155,08			
	5 yıl ve üzeri	131	146,42			

*($p > .05$)

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ile birlikte çalışma süresi değişkenine göre motivasyon algılarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığına belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen iletişim boyutuna non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve analiz sonuçları verilmiştir.

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin birlikte çalışma değişkenine göre iletişim boyutunda [$X^2(2) = ,830$; $p > 0,05$] motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki basit korelasyon tekniği kullanılarak bulunmuştur. İki değişken arasındaki ilişki basit korelasyon adı verilen korelasyon tekniğiyle bulunur. (Büyüköztürk, 2021)

Pearson korelasyon analizini kullanmadan önce bazı ön koşulların göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu ön koşullar, doğru sonuçlar elde etmek ve analizin güvenilirliğini sağlamak için dikkate alınmalıdır. Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki

Bu bölümde proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye dair öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Pearson Korelasyonu tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiş olup Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

N=304		<i>Stratejik Liderlik Uygulamaları Alt Boyutları</i>				
		yönetimsel	ilişkisel	dönüşümcü	etik	politik
<i>Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları</i>	iletişim	Pearson	,336**	,301**	,364**	,318**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	ilerleme	Pearson	,238**	,151**	,226**	,142*
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,009	,000	,013
	ihtiyaç	Pearson	,163**	,088	,143*	,110
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,004	,128	,012	,055
	kurum	Pearson	,211**	,170**	,234**	,201**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000
	kişisel beklenti	Pearson	,433**	,388**	,441**	,423**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

** Korelasyon ,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed) $p < ,01$.

* Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır.(2-tailed) $p < ,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu, politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından iletişim boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, politik liderlik boyutu ve etik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından ilerleme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, ilişkisel liderlik boyutu ile iletişim boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan dönüşümcü liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından ihtiyaç boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, ve politik liderlik boyutu ile ihtiyaç boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından kurum boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, ilişkisel liderlik boyutu ile kurum boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından kişisel beklenti boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle aşağıda verilen sonuçlar proje okullarına genellenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak ilk önce, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları (Yönetimsel, İlişkisel, Dönüşümcü, Etik ve Politik uygulamalar) ve araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen motivasyonu (İletişim, İlerleme, İhtiyaç, Kurum, Kişisel Beklenti) hakkında proje okulu öğretmenlerinin algı düzeyleri verilmiştir. Daha sonra stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenerek bu ilişkinin yönüne, kuvvetine ve anlamlılığına yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Bu araştırma öncesinde alan yazın taranarak Pisapia (2006, 2009, 2010) kuramsal modelleri temel alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da alan yazındaki bu kuramsal modelleri önemli ölçüde destekler nitelikte olmuştur.

Öğretmenlerin liderlik uygulamaları ve motivasyon düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin rolünün önemini vurgulamaktadır. Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin müdürlerin liderlik uygulamalarını düşük düzeyde değerlendirdiği belirtilmiştir. Ancak, Ertürk (2016) tarafından yapılan başka bir araştırma, öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmaların analizlerine dayanarak, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu da, okul müdürlerinin öğretmenlerin beklentilerini anlamak ve karşılamak için çaba göstermeleri gerektiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin okuldaki beklentilerini anlamak ve onları motive etmek için önlemler alması önemlidir.

Bu bağlamda, okul müdürleri öğretmenleri daha iyi tanımak ve onların beklentilerini karşılamak için iletişim kurmalı, geri bildirim sağlamalı ve onların profesyonel gelişimine destek olmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ödüllendirilmesi, takdir edilmesi ve çalışma ortamının olumlu ve destekleyici bir şekilde düzenlenmesi de motivasyonlarını artırabilir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebileceği ve onları en üst düzeyde motive etmek için öğretmenlerin beklentilerini dikkate

alması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu, eğitim kurumlarında olumlu bir çalışma ortamının sağlanmasına ve öğretmenlerin performansının artırılmasına katkıda bulunabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda dönüşümcü liderlik ve ilişkisel liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında diğer boyutlara göre anlamlı bir farklılık olmasa da daha yüksek düzeyde ve erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutlarından etik boyutunun ortalamalarının daha yüksek düzeyde, yönetsel boyutunun ortalamalarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda dönüşümcü liderlik ve ilişkisel liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında diğer boyutlara göre anlamlı bir farklılık olmasa da daha yüksek düzeyde ve erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda etik liderlik boyutunda öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda politik liderlik boyutunda öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şişik (2015), yaptığı çalışmada okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Araştırma bu yönüyle Şişik (2015) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Kılınçkaya (2013) stratejik liderlik alt boyutlarından etik ve politik liderlik boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiş bu anlamlı farklılığın erkek öğretmenler

lehine olduğunu bulmuştur (Kılınçkaya, 2013). Taş (2009) ise stratejik liderlik uygulamaları alt boyutlarından etik liderlik boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiş bu anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu bulmuştur

Ayrıca araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen etik uygulamalar ve politik uygulamalar alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun kadın öğretmenlerin bir takım erdemleri ve değerleri daha fazla önemseyerek bu açıdan beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda yönetsel liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda etik liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda politik liderlik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin dönüşümcü liderlik boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şişik (2015), yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine ilişkin olarak stratejik liderlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin yönetsel liderlik boyutunda yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, sadece politik liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 30 yaş ve

altı öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre politik liderlik uygulamalarını algılama düzeyleri daha yüksektir. Bu farklılığın genç yaştaki öğretmenlerin işlerine daha çok motive olarak okul müdürleriyle daha fazla iletişim içerisinde olmalarından kaynaklandığını ifade edebiliriz.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelendiğinde; öğretmen görüşlerine göre öğretmen motivasyon alt boyutlarından; İletişim boyutu çok yüksek düzeyde, ilişkisel boyutu yüksek düzeyde, ihtiyaç boyutu yüksek düzeyde, kurum boyutu çok yüksek düzeyde ve kişisel beklenti boyutu çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlı ve büyük bir fark olmamasına rağmen ilişkisel ve ihtiyaç boyutunda proje okulu müdürlerinin daha çok motivasyon unsuru kullanmasının faydalı olacağı değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ölçek toplamında genellikle düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin ölçek toplamında motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin genel motivasyon algıları orta düzeydedir. Diğer taraftan Aksel'in (2016) ve Polat'ın (2010) araştırmaları sonucu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon algılarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algılarında kadın ve erkek öğretmenler iletişim, ilerleme ve kişisel beklenti boyutlarında benzerlik göstermektedir.

İhtiyaç boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin motivasyonlarında ihtiyaç boyutundaki unsurların karşılanması erkek öğretmenlere göre algıları daha yüksektir.

Kurum boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin kurum boyutundaki motivasyonlarını erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda iletişim boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda ilerleme boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda ihtiyaç boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda kurum boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda kişisel beklenti boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda iletişim boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda ilerleme boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda ihtiyaç boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda kurum boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda kişisel beklenti boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda iletişim boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda ilerleme boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ihtiyaç boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kurum boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kişisel beklenti boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda iletişim boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ilerleme boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ihtiyaç boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kurum boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3-4 yıl arası çalışanların, 0-2 yıl arası çalışanlar ve 5 yıl ve üzeri çalışanlara göre kurum boyutunda motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu durum proje okullarında öğretmenlerin görev sürelerinin 4 yıl ile sınırlı olması ile uyum göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları yönetici ile birlikte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kişisel beklenti boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 0-2 yıl arası çalışanların, 3-4 yıl arası çalışanlar ve 5 yıl ve üzeri çalışanlara göre kişisel beklenti boyutunda motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu durum proje okullarında çalışan öğretmenlerin ilk 2 yıl içinde görev süresinin 4 yıl daha uzatılması gibi kişisel beklentiye girebileceklerini göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu, politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından iletişim boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, politik liderlik boyutu ve etik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından ilerleme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, ilişkisel liderlik boyutu ile iletişim boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan dönüşümcü liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından ihtiyaç boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel liderlik boyutu, ve politik liderlik boyutu ile ihtiyaç boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından kurum boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, ilişkisel liderlik boyutu ile kurum boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir.

Stratejik liderlik uygulamalarının alt boyutları olan yönetimsel liderlik boyutu, ilişkisel

liderlik boyutu, dönüşümcü liderlik boyutu, etik liderlik boyutu ve politik liderlik boyutu ile öğretmen motivasyonun alt boyutlarından kişisel beklenti boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde stratejik liderlik ve motivasyon ilişkisi ile ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma proje okullarında yürütülmüştür. Aynı çalışma özel ve devlet okullarının tüm kademelerinde yapılabilir. Aynı zamanda kademeler arasında karşılaştırmalı araştırma da yapılabilir.

Bu araştırmada veriler sadece öğretmen görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırmanın boyutları genişletilerek araştırmaya yöneticiler, müfettişler ve öğrenciler de dâhil edilerek araştırma geliştirilebilir.

Bu araştırma sadece Antalya ili 5 merkez ilçelerinde yapılmıştır. Farklı illerde ve ilçelerde veya farklı örneklemeler üzerinde yapılabilir.

Çalışmada nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Konunun daha detaylı incelenebilmesi için nitel yöntemlerden de yararlanılabilir.

Bu araştırma devlet okulları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece devlet okulları ile özel eğitim okullar arasında karşılaştırma yapılabilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları dikkate alındığında okul yöneticilerinin stratejik liderlik boyutlarında belirtilen bilgi ve becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik, yönetsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik alanlarında stratejik liderlik becerilerinin geliştirilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Okullarda stratejik yönetim ve liderlik uygulamaları öğretmenlerle birlikte başarıya ulaşacağından, öğretmenlerin de bu konularda eğitim almaları sağlanmalı, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olunmalı ve özendirilmelidir.

Okul müdürlerinin başarılarını belirlemek için etkili bir performans değerlendirme

sistemi kurulmalıdır. Değerlendirme sonucunda başarı düzeyi düşük bulunan müdürler için gerekli önlemler alınmalıdır.



KAYNAKÇA

- Adair, J. (2006). *Leadership and Motivation: The Fifty-Fifty Rule and the Eight Key Principles of Motivating Others*. Kogan Page Publishers.
- Adair, J. (2013). *Etkili stratejik liderlik*. (Çev. S. F. Güneş.) Babıali Kültür Yayıncılık.
- Aksel, N., & Elma C. (2018). Proje okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1252-1268.
- Alkış, H. (2008). *Frederick Herzberg'in çift etmen (hijyen motivasyon) kuramının işgörenin iş tatminine etkisi ve otel işletmelerinde bir uygulama*, [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, H., Yıldız B., Yıldız H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. 9. Baskı. Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. K., Güçlü, N. ve Pisapia, J. (2015). The relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational learning. *American Journal of Educational Studies*, 7 (1), 5-25.
- Bankowski, B. (2002). *A Study of the relationship between transformational leadership and teacher motivation in new york city elementary schools*. [Doktora tezi], St. John's University Faculty of the School of Education.
- Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- Boal, K., ve Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması*, [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford.

- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 16. Baskı. Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 19. Baskı. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Pegem Akademi.
- Carter, M., ve Greer, C. (2014). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154).
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde. (s. 131-177). Pegem Akademi.
- Chermach, J., Lynham, S., ve Merwe, L. (2006, September). Exploring the relationship scenerio planning and perception of learning organization characteristics. *Futures*, 38(7), 767-777.
- Creswell, J. (2014). *Araştırma deseni*. (S. Demir, Çev.) Eğiten Kitap.
- Çelik, H., ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Anı.
- Çetin, S.(2008). *Stratejik yönetim içinde, çağdaş yönetim ve örgütsel başarımlar*, Ed. Şimşek, M.ve Çelik, A. Eğitim Kitabevi.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlikleri ile Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, Ö., Özdemir, S. ve Pisapia, J. (2019). Top managers' organizational change management capacity and their strategic leadership levels at Ministry Of National Education (MoNE). *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 129-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/45577/572952>

- Elma, R. (2010). *Kamu yönetiminde kurumsal dönüşüm ve stratejik liderlik*. [Yüksek lisans tezi]. Kahramanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emir, S. ve Kanlı E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi, *İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 67.
- Ercan, F. ve Aksu, A. (2022). Proje okulu müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 114-139.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Everett, G. B. (1988). *A Study of the Relationship Between Principal's Leadership Style and the Level of Motivation of the Teaching Staff*. [Doktora tezi], Tennessee State University Graduate School.
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*, 3. Baskı. Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi kuramsal ve uygulamalı*. Eğitim Kitabevi.
- Güven, Y. (2004). Motivasyon Teori ve Araçlarının İncelenmesi Seydişehir Eti Alüminyum A.Ş.'de Motivasyon Araçlarının İşgörenler Tarafından Algılanması Üzerine Bir Araştırma. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], 72. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hansen, K. M. (2016). *Effective school leadership practices in schools with positive climates in the age of high-stakes teacher evaluations* [All NMU Master's Theses]. Northern Michigan University, NMU Commons.
- Hambrick, D. ve Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. İbrahim Anıl ve Binali Doğan (çev.), Beta Basım A.Ş.

- Ireland, R. D. ve Hitt, M. A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st. century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 19(4), 63-74.
- İmalı, A. ve Yelpaze, İ. (2021). Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 75–92.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8 users' reference guide*. Scientific Software International.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teşvikleri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İş Gören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], 41. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamar, M. (2021). *Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kendir, M. T. (2022). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle İlgili Yapılmış Bilimsel Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi (2010-2021)*. [Yüksek lisans tezi].
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl millî eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin araştırması*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2. b.). The Guilford.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (7.basım). Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Onaran, O. (1981). Çalışma yaşamında güdüleme kuramları. A.O. SBF Yayını. No: 470.

- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkalp, E. (1982). *Davranış bilimleri ve organizasyonlarda davranış*. EİTİA.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimiyle oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztekin, A. (2005). *Yönetim bilimi*. Siyasal Kitabevi.
- Pennington, P. W. (1997). *Principal leadership and teacher motivation in secondary schools*. [Doktora tezi], Tennessee State University Graduate School.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Information Age.
- Pisapia, J., Guerra, D., ve Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-67.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. 3. Baskı, Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Ezgi Yayınları.
- Sarıhasan, İ. (2014). *Motivasyon Teorileri ve Motivasyon İle İş Tatmini İlişkisi* [Yüksek Lisans Bitirme Projesi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ş. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Adım Ofset / Matbaacılık.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Şişik, Şule Koca (2015). *Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Yayıncılık.
- Su, Y. (2013). *Improving instructional leadership behaviors of school principals by means of implementing time management training sessions* [Doctor of philosophy thesis]. University of Iowa Iowa Research Online, Iowa City, Iowa.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon Kuramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araştırmaları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurum Ölçeğinde Bir Model Önerisi*. (Ankara İdari Uzmalık Tezi Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 36-81. Ankara.

- Tümgan, C. (2007). Kamu Örgütlerinde Motivasyon ve İş Tatmini. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi], 14-28. Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. [Doktora tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurluoğlu, Ö. (2009). *Hastane yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ülker, M. (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları*. [Yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88–94.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi Rize ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş- yaşam dengesi arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).

EKLER

Ek-1 Stratejik Liderlik Ölçeği (Bölüm II) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (Bölüm III)

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK UYGULAMALARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin **Stratejik Liderlik Uygulamaları** ile **Öğretmen Motivasyonu** arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlikle **gizli** tutulacak; **anket formu okul müdürünüzle paylaşılmayacaktır**. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yapılacak yayınlarda kimliğinizi belirten bir bilgi kullanılmayacaktır.

Bu anket **3 bölümden** oluşmaktadır ve yaklaşık **8 dakika** sürmektedir. Her bir bölümün başlangıcındaki açıklamalar doğrultusunda yanıtlamanızı rica ederim. Sorulara vereceğiniz içten ve açık cevaplar çalışmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir. Çalışmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olduğunda lütfen araştırmacı ile iletişim kurmaktan çekinmeyiniz.

Katkılarınız ve ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammet Ali ÇİLOĞLU
Ertuğrul Gazi Ortaokulu Müdürü

Prof. Dr. Ali SABANCI
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Danışman

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Erkek ()

Kadın()

2. Yaşınız:

30 ve altı()

31-40 arası ()

41-50 arası()

51 ve üzeri()

3. Eğitim Durumunuz:

Lisans()

Lisansüstü()

4. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl arası() 6-10 yıl arası ()

11-15 yıl arası()

16 yıl ve üzeri()

5. Okulunuzdaki Yönetici ile Kaç Yıldır Birlikte Çalışıyorsunuz?:

0-2 yıl arası()

3-4 yıl arası ()

5 yıl ve üzeri()

II. BÖLÜM

MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMENLERE YÖNELİK)

AÇIKLAMA: Çalışma hayatınız ile ilgili aşağıdaki maddeler sizi ne derece motive etmektedir? Lütfen belirtiniz. 1 en az, 5 en çok		Hiç	Nadiren	Arasıra	Genellikle	Her zaman
1	Okulda meslektaşlar arası etkin iletişim sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
2	Meslektaşların birbirine önem vermesi sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
3	Okulda ekip çalışmasının teşvik edilmesi sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
4	Veli-öğretmen ilişkileri sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
5	Öğrenci-öğretmen ilişkileri sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
6	Okulda meslektaşlar arası olumlu ilişkiler sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
7	Okulda yapılan işi kabullenme sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
8	Kariyer olanaklarının bulunması sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
9	Meslekte ilerleme olanağı sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
10	Ücret sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
11	Okulda iş güvenliği tedbirleri sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
12	MEB tarafından sunulan sağlık hizmetleri sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
13	Okulda alınan kararlara katılma sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
14	Okulda iş yükünün aşırı olmaması sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
15	Okulda çalışma saatlerinin uygunluğu sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
16	Okulda iyi bir oryantasyon sistemi olması sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
17	Okulda işin üstlerce takdir edilmesi sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
18	Okulda yapıcı eleştiriler sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
19	Okul tarafından sunulan sosyalaktiviteler sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
20	Okulda yönetime katılma sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
21	Okulda üstlerin adil davranması sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
22	Okulda özel sorunlarda ilgi ve yardım sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5
23	Okulda inisiyatif kullanabilmek sizi ne derece motive etmektedir?	1	2	3	4	5

III. BÖLÜM

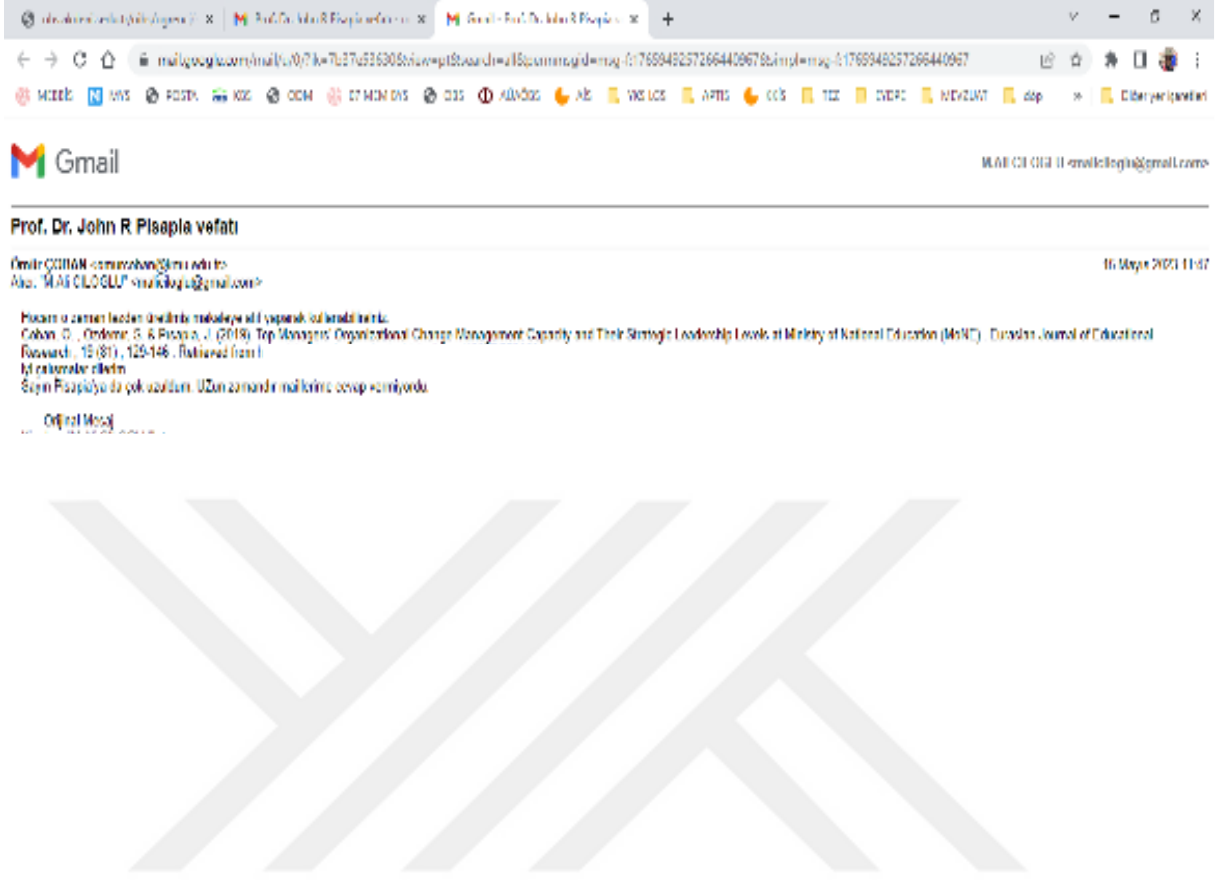
OKUL MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde okul müdürünüzün sergilediği stratejik liderlik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Size yöneltilen her soru için, var olan durumu olduğu şekliyle işaretleyiniz. <u>LÜTFEN OLMASI GEREKENİ YAZMAYINIZ.</u>	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Okul müdürümüz,					
1. işlerin yapılabilmesi için uzlaşmacı tavır sergiler.	1	2	3	4	5
2. fikirlerimizi şekillendirmede bize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
3. bize karşı dürüsttür.	1	2	3	4	5
4. okulda sözü geçen (lider) öğretmenlerle iyi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
5. sonuçlardan bizi sorumlu tutar.	1	2	3	4	5
6. “doğru olanı” yapmamız için bizi destekler.	1	2	3	4	5
7. gerektiğinde bizden yardım ister.	1	2	3	4	5
8. işlerin nasıl yapılacağına karar verir.	1	2	3	4	5
9. okul içindeki çalışanlarla ortaklık geliştirir.	1	2	3	4	5
10. görüşlerimizi dikkate alır ve görüşlerimize saygı duyar.	1	2	3	4	5
11. çalışanların özel hayatına saygı duyar.	1	2	3	4	5
12. okul dışındaki kurumlarla/insanlarla işbirliği geliştirir.	1	2	3	4	5
13. bizi, liderlik davranışı (inisiyatif)sergilememiz konusunda destekler.	1	2	3	4	5
14. kuralları ve politikaları zorla uygulatır.	1	2	3	4	5
15. okulun uzun vadeli hedeflerine bağlı kalmamız konusunda bizi teşvik eder.	1	2	3	4	5
16. eğitim öğretim ile ilgili işlerde kendisine yardım edildiğinde ödül verir.	1	2	3	4	5
17. ilkelere dayalı alınan kararların arkasında durur.	1	2	3	4	5
18. politika/strateji oluşturur.	1	2	3	4	5
19. bize karşı dürüsttür.	1	2	3	4	5
20. eğitim öğretim işlerine yardım edilmesi karşılığında bir iyilik yapar.	1	2	3	4	5
21. okul için çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
22. okulun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutar.	1	2	3	4	5
23. fırsatları yakalamamızda bize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
24. verdiğimiz sözlerden bizi sorumlu tutar.	1	2	3	4	5
25. performansımızı/çalışmalarımızı takip eder.	1	2	3	4	5
26. yapılmasını istediği işlerin yerine getirilmesi için ödül koyar.	1	2	3	4	5
27. işlerin yerine getirilmesinde etkisi olan insanlarla iletişim kurmaya çalışır.	1	2	3	4	5
28. müracaatlarımızda bize silsileyi takip etmemizi söyler.	1	2	3	4	5
29. paylaşılan bir vizyon oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
30. işlerin yerine getirebilmesi için okul içindeki bilgiyi kullanır.	1	2	3	4	5

31. gücü ve etkisi olan kişilerle ilişkilerini sürdürür.	1	2	3	4	5
32. tartışmalarda ve karar alma süreçlerinde okulun temel değerlerini vurgular.	1	2	3	4	5
33. görüş ayrılıklarında bizimle müzakere eder.	1	2	3	4	5
34. geniş bir insan kitlesiyle ilişkidedir.	1	2	3	4	5
35. bizimle ilişkilerinde uzlaşmacı bir tavır sergiler.	1	2	3	4	5



Ek-3 Orijinal Stratejik Liderlik Ölçeği ve Kullanım İzni



BÖLÜM II

STRATEJİK LİDERLİK DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde size Bakanlık üst düzey yöneticilerinin (bakan, müsteşar, müsteşar yardımcısı, genel müdür) sergilediği “stratejik liderlik” özelliklerine ilişkin sorular sorulmaktadır. Size yöneltilen her soru için var olan durumu (X) işareti ile uygun şekilde belirtiniz. Lütfen soruların tümünü işaretleyiniz. Sorularda yer alan “örgüt” kavramı Millî Eğitim Bakanlığını ifade etmektedir.

No	Bakanlık üst düzey yöneticilerimiz,	
1	Yapılacak işlerde çalışanların görüşlerini göz önünde bulundurulur.	İlişkisel
2	Çalışanların belli iş süreçlerini izlemelerini isterler.	Yönetsel
3	Çalışanlara karşı dürüsttürler.	Etik
4	Diğerleri üzerinde etkili olan kişilerle işbirliği yaparlar.	Politik
5	Çalışanların yaptıkları işler için hesap verebilmesini isterler.	Yönetsel
6	Çalışanlara “doğru işleri” yapması konusunda destek olurlar.	Etik
7	Herkese çıkarına olacak uzlaşa sağlarlar.	İlişkisel
8	İşlerin nasıl yapılması gerektiğine karar verirler.	Yönetsel
9	Kurum içi ittifaklar geliştirirler.	Politik
10	Çalışanların görüşlerine saygı duyarlar.	Etik
11	Çalışanların özel hayatına saygı duyarlar.	Etik
12	Kurum dışı ittifaklar geliştirirler.	Politik
13	Çalışanları lider olmaları yönünde desteklerler.	Dönüşümcü
14	Çalışanların kurallara uymasını beklerler.	Yönetsel
15	Çalışanların örgütün uzun erimli hedeflerini benimsemelerini sağlarlar.	Dönüşümcü
16	Çalışanlarla ilişkilerinde kazan-kazan ortamı oluştururlar.	İlişkisel
17	Örgütün prensiplerine dayalı olarak ortaya konan kararlara bağlıdırlar.	Etik
18	Çalışma kuralları oluştururlar.	Yönetsel
19	Çalışanlarına karşı dürüsttürler.	Etik
20	Çalışanlar tarafından yapılan iyi işleri ödüllendirirler.	İlişkisel
21	Örgüt için ortak bir yön geliştirme konusunda sıkı çalışırlar.	Dönüşümcü
22	Örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutarlar.	Etik
23	Çalışanlara fırsatları önceden görmeleri konusunda yardım ederler.	Dönüşümcü
24	Çalışanların işle ilgili vaatlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini isterler.	Yönetsel
25	Çalışanların yaptığı işleri takip ederler.	Yönetsel
26	Çalışanların ihtiyaçları ile örgütün amaçlarını örtüştürmeye çalışırlar.	İlişkisel
27	Yapılan işlerde etkili olabilecek kişilerle iletişime geçerler.	Politik
28	Çalışanların emir komuta zincirine uygun davranmalarını beklerler.	Yönetsel
29	Ortak bir vizyon yaratmaya çalışırlar.	Dönüşümcü
30	İşin yapılmasına yardımcı olacak paydaşlarla ilişkiler kurarlar.	Politik
31	Çalışanlarından ne beklediklerini açık bir şekilde bildirirler.	Yönetsel
32	Karar verme süreçlerinde örgütün temel değerlerini göz önünde bulundurulur.	Dönüşümcü
33	Kurum çalışanlarıyla farklılıkları tartışır.	İlişkisel
34	Örgütün başarısı için ilişkilerini kullanırlar.	Politik
35	Yönetsel ilişkilerinde insanlara adil davranırlar.	İlişkisel

Yönetsel: 2,5,8,14,18,24,25,28,31 Dönüşümcü: 13,15,21,23,29,32

Etik: 3,6,10,11,17,19,22 Politik: 7,9, 12,27,30,34 İlişkisel: 1,4,16,20,26,33,35

Ek-4 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Kullanım İzni



Motivasyon Ölçeği (Öğretmenlere Yönelik)						
Çalışma hayatınız ile ilgili aşağıdaki maddeler size ne derece motive etmektedir? Lütfen belirtiniz.						
Faktörler	Maddeler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
İletişim Faktörü	Meslektaşlar arası etkin iletişim					
	Meslektaşların birbirine önem vermesi					
	Kurumda ekip çalışmasının teşvik edilmesi					
	Veli-öğretmen ilişkileri					
	Öğrenci-öğretmen ilişkileri					
	Meslektaşlar arası olumlu ilişkiler					
	Yapılan işi kabullenme					
İlerleme Faktörü	Kariyer geliştirme olanaklarının bulunması					
	Meslekte ilerleme olanağı					
	Ücret					
	Terfi olanakları					
Kurum Faktörü	İş güvenliği					
	İşin tekdüze olmaması					
	Kurum tarafından sunulan sağlık hizmetleri					
	Kurumda alınana kararlara katılma					
	Yeterli araç-gerecin bulunması					
	İş yükünün aşırı olmaması					
	Çalışma saatlerinin uygunluğu					
	İyi bir oryantasyon sistemi olması					
Kişisel beklenti faktörü	İşin üstlerce takdir edilmesi					
	Yapıcı eleştiriler					
	Kurum tarafından sunulan sosyal aktiviteler					
	Yönetime katılma					
	Üstlerin kendilerine adil davranması					
	Özel sorunlarda ilgi ve yardım					
	İnsiyatif kullanma					

Ek-5 Antalya MEM Araştırma İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.12.2022-528746



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-65807382
Konu : Anket Uygulaması

14.12.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/12/2022 tarih ve 516471 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Muhammet Ali ÇİLOĞLU**'nun, "Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Döşemealtı, Konyaaltı, Aksu ve Kepez ilçelerinden bulunan proje okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 13/12/2022 tarih ve 65775813 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa / Antalya

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

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projelar07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: antalya.meb.gov.tr

Bilgi için: E.ER
Unvan : Müdür
Faks: 2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d4a1-5848-3ee2-a675-6d3e koda ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5078 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ak=3543&eD=BSNF8U9023&eS=528746> adresinden yapılabilir. (PIN:72522)

Ek-6 Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2022-510161



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



TOPLANTI TARİHİ : 21.11.2022

TOPLANTI SAYISI : 20

KARAR SAYISI : 431

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Prof. Dr. Ali SABANCT'nın danışmanlığını, Muhammet Ali ÇİLOĞLU'nun araştırmacılığını üstlendiği, *"Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Proje Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(Raporlu)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Muhammet Ali ÇİLOĞLU

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :

- Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği-1999
- Anadolu Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi 2021-devam ediyor.

Yüksek Lisans Öğrenimi :

- Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı-2020
- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Bildiği Yabancı Diller :

- İngilizce-YÖKDİL/81-2019

İŞ DENEYİMİ

Projeler :

- Erasmus+ Projesi 2020
- Tübitak 2204-b Projesi 2023

Çalıştığı Kurumlar :

- Milli Eğitim Bakanlığı 1999-Halen.
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Hikmet Tolunay Meslek Yüksek Okulu 2004-2012

Tarih : 22/06/2023

İNTİHAL RAPORU

Muhammet Ali ÇİLOĞLU

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 15	% 5	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.ticaret.edu.tr	% 1
	İnternet Kaynağı	
2	www.hurriyet.com.tr	% 1
	İnternet Kaynağı	
3	www.odevburada.com	% 1
	İnternet Kaynağı	
4	ebe.mehmetakif.edu.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	
5	katalog.marmara.edu.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	
6	www.ekosad.net	<% 1
	İnternet Kaynağı	
7	ekudad.com	<% 1
	İnternet Kaynağı	
8	Submitted to Istanbul Aehir Aniversitesi	<% 1
	Öğrenci Ödevi	
9	Submitted to TechKnowledge	<% 1
	Öğrenci Ödevi	

BİLDİRİM

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

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin / raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

22/06/2023

Muhammet Ali ÇİLOĞLU