

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERFİN KALE EKİNCİ

DANIŞMAN
PROF. DR. MEHMET EMİN USTA

TEMMUZ 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERFİN KALE EKİNCİ

DANIŞMAN
PROF. DR. MEHMET EMİN USTA

TEMMUZ 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Berfin KALE EKİNCİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Berfin Kale Ekinci tarafından hazırlanan “Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması 07.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman): Prof. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL
Harran Üniversitesi

ÖNSÖZ

2021-2022 eğitim-öğretim döneminde tezsiz yüksek lisans projemde ve bu araştırmamda yanıma olan değerli hocam ve değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet Emin USTA'ya teşekkürlerimi sunarım. Her daim sevgisini ve desteğini hissettiğim, gösterdiği sabır ve verdiği mücadeleler ile beni yetiştiren, varlığına her daim şükrettiğim canım annem Betül UĞURLU'ya; bu süreçte sabır göstererek kendi araştırmasıymış gibi emek veren yol arkadaşım, ortağım, eşim Adar EKİNCİ'ye; son olarak da bu çalışmama gönüllülükle katılıp sorduğum soruları eksiksiz cevaplayan değerli katılımcılarıma minnettarım.



ÖZET

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Berfin KALE EKİNCİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Emin USTA

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmada özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde özel okullarda görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler nicel araştırma yöntemiyle toplanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Demokratik liderlik ve ölçülü düzeyde tam serbestlik tanıyan liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu olumlu yönde artırdığı buna karşın aşırı tam serbestlik ve otokratik liderlik uygulamalarının bazı motivasyon boyutları üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri geliştirmesi ve motive edici bir okul ortamı oluşturması öğretmenlerin motivasyon seviyelerini artırma açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmeli; öğretmenlerin liderlik stillerine dair algılarının, uzun vadede okul başarısı ve öğretmen bağlılığı üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda daha fazla veri sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel okul, Liderlik, Motivasyon.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES OF PRIVATE SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHER MOTIVATION

Berfin KALE EKİNCİ, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA

Sakarya University, 2025.

This study aimed to determine the relationship between leadership styles of private school administrators and teacher motivation. The sample consisted of 479 teachers working in private schools in the Büyükçekmece district of Istanbul during the 2023-2024 academic year. The data were collected using a quantitative research method, and a relational screening model was employed. The findings indicate that school administrators' leadership styles have significant effects on teacher motivation. Democratic leadership and a balanced level of laissez-faire leadership positively affect teacher motivation, whereas excessive laissez-faire and autocratic leadership practices negatively impact certain dimensions of motivation. In this context, it is crucial for school administrators to develop effective leadership skills and create a motivating school environment to enhance teachers' motivation levels. Furthermore, it is recommended that more data be gathered on how teachers' perceptions of leadership styles affect long-term school success and teacher commitment.

Anahtar sözcükler: Private school, Leadership, Motivation

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2017-2023 Milli Eğitim Özel Okul İstatistikleri.....	8
Tablo 2. İstanbul İli Büyükçekmece İlçesinde Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayıları	20
Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Güvenirlilik Analizi	22
Tablo 4. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	24
Tablo 5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım	25
Tablo 6. Cinsiyete Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları)	27
Tablo 7. Yaş Gruplarına Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)	29
Tablo 8. Mesleki Kıdeme Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)	31
Tablo 9. Müdürle Çalışma Süresine Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)	34
Tablo 10. Okuldaki Çalışma Süresine Göre Liderlik Stilleri ve İş Motivasyonu Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)	36
Tablo 11. Eğitim Düzeyine Göre Liderlik Stilleri ve İş Motivasyonu Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)	38
Tablo 12. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların ANOVA Sonuçları	41
Tablo 13. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 14. Korelasyon Analizi.....	45
Tablo 15. Regresyon Analizi Model 1	41
Tablo 16. Regresyon Analizi Model 2	42

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
BÖLÜM I	2
GİRİŞ	2
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem cümlesi.....	5
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Özel Okul.....	7
2.2. Liderlik	9
2.2.1. Liderliğin Tarihçesi	9
2.2.2. Lider ve Liderliğin Tanımı	10
2.2.3. Liderlik Stilleri.....	11
2.2.3.1. Demokratik Liderlik	12
2.2.3.2. Otokratik Liderlik.....	12
2.2.3.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik.....	12
2.3.Motivasyon	13
2.3.1. Motivasyon Türleri.....	14
2.3.1.1. İçsel Motivasyon	15
2.3.1.2. Dışsal Motivasyon.....	15
2.3.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu	16

2.4. İlgili Araştırmalar.....	17
BÖLÜM III.....	19
YÖNTEM.....	19
3.1. Araştırmanın Modeli	19
3.2. Araştırmanın Yöntemi.....	19
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	19
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri.....	20
3.4.Verilerin Analizi	21
3.5.Veri Analiz Süreci.....	22
BÖLÜM IV	24
BULGULAR	24
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	24
4.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular.....	25
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	27
4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	29
4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	31
4.2.4. Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	34
4.2.5. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	36
4.2.6. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	38
4.2.7. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	41
4.2.8. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	43
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
BÖLÜM V.....	44
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	44
5.1. Sonuç	44
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	44
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	44
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	45
5.2. Tartışma	46
5.3. Öneriler	49
EKLER.....	54

Ek 1. İlçe Milli Eğitimden Alınan Veri Yazısı	54
Ek 2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Kullanım İzni	55
Ek 3. Etik Kurul İzni	56
Ek 4. Etik Kurul Karar Örneği	57



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim; bir bireyin doğumundan ölümüne süregelen, bilgi aşılıyarak önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda onu geliştirmektir. Ancak eğitimin tanımı yalnızca bireysel gelişimle sınırlı değildir; farklı bakış açılarına göre daha kapsamlı anlamlar da içermektedir. Başka bir açıdan bireylerin toplumda bir rol kazanabilmesi, yaşamını idame edebilmesi amacıyla gerekli bilgi ve birikime sahip olmasıdır. Bu doğrultuda, eğitimin sadece bireysel değil, toplumsal işlevleri de olduğu anlaşılmaktadır.

Son yıllarda eğitime verilen önem gittikçe artmış, gelişmekte olan toplumlar ve küreselleşmeyle birlikte bir sektör olarak yerini almıştır. Eğitimin bu denli önem kazanması, ülkelerin eğitim politikalarında köklü değişimlere yol açmıştır. Türk eğitim tarihine bakıldığında denilebilir ki sıbyan mektepleri ve medreseler özel okulların ilk örnekleri olurken Islahat Fermanı (1856) ile resmi olarak açılmış, 1980’li yıllardan itibaren de sayıca artmaktadır. Günümüzde ise bu kavram boyut atlamış, rekabet ortamının oluştuğu ve içinde yüksek meblağlar barındıran bir pazar haline gelmiştir.

Özel okullar, açıldıkları günden bu yana Türk Millî Eğitim Sistemine önemli bir destek vermekle kalmayıp bunun yanı sıra çeşitli sektörlerle de doğrudan ya da dolaylı katkı sağlamaktadır (Koç, 2023). Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Kanun No. 5580, 2007) ’na göre özel okullar ekonomik olarak girişimciler tarafından kurulmuş olsa da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte ve belli bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren kurumlardır. Özdemir ve Tüysüz (2017)’e göre Türkiye’deki eğitim sisteminin her seviyesinde özel okulların varlığı eğitim sürecine olumlu yönde etki etmekte ve yarışçı bir iklim oluşturarak eğitim kalitesinin yükselmesine olanak tanımaktadır.

Özel okulların; öğrenci ve veliye özel ilgi göstermesi, fiziki olarak yüksek donanımlara sahip olması, uluslararası yaklaşımları takip etmesi, teknolojiye devlet okuluna göre daha çok kullanması, yabancı dile ağırlık vermesi, sanatsal ve sportif aktivitelere ağırlık göstermesi, rehberlik hizmetinin üstüne düşmesi gibi çeşitli sebeplerle ailelerin özel okullara karşı ilgisi artmıştır. Artan ilgi, yerine özel okullar açma ihtiyacı doğurmuştur. Bu farklar, eğitim kalitesini etkileyen temel unsurlardan biri olan sınıf yönetimi uygulamalarını da yakından incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda velilerin özel okulları seçme sebeplerinden biri olarak devlet okullarına göre daha yüksek bir akademik verim alındığı düşüncesi göze çarpmaktadır. Koç (2023)'a göre özel okulların faaliyetlerini sürdürebilmek için ihtiyaç duydukları bütçeyi velilerden temin etmeleri, bu eğitim kurumlarını ticari bir yapıya dönüştürmekte; bu durum ise okul ile öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinin değişme riskini beraberinde getirmektedir. Bu risk, kurum sahibi başta olmak üzere örgütün tüm üyelerine etki edebilecek kapasiteye sahiptir.

2019 senesinde dünyayı saran ve tüm hayatı etkileyen Covid-19 salgınıyla beraber uzaktan eğitime geçilmesi, devlet okulu ile özel okul arasındaki farkları daha da ortaya çıkarmıştır. Özel okul ile devlet okulu arasındaki farkların bu kadar artması, ister istemez özel okul yöneticileri ve öğretmenleri hakkında araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur.

Eğitim sektöründe özel okulların varlıklarını sürdürebilmeleri yalnızca öğrenci kayıt sayılarıyla değil aynı zamanda sunulan eğitimin niteliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu noktada eğitim sürecinin merkezinde yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeyi, kurumsal başarının sağlanmasında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunun yüksek olması hem öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmakta hem de öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sunmaktadır. Ancak özel okul ortamında motivasyonun sürekliliği sadece bireysel etkenlere bağlı kalmayarak yönetsel faktörlerle de şekillenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okul müdürü, bir okulun eğitim faaliyetlerini planlı bir biçimde yürütebilmesi, gelişmesi ve başarılı olması için anahtar vazifesi gören kişidir. Okul müdürleri, işlerini doğru bir şekilde yapabilmek için insan ilişkilerine ve yönetim alanındaki kuramsal bilgilere sahip olmalı ve bu bilgileri uygulayabilmelidir. Bunları tam anlamıyla başarabilmek ancak o kurumun öğretmenlerini iyi bir şekilde idare edip motive etmekle sağlanabilir. Okul yönetimi; öğretmen, veli ve öğrenci ile iş birliği yaparak ortak bir amaç için hareket etmelidir. Okul yönetiminin bu ortak amaç doğrultusunda tüm paydaşları bir araya getirmesi, aynı zamanda öğretmen motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Motivasyon, bireyi bir amaca ulaşmaya yönelik uyarılarla güdülemektir. Motivasyon ve motivasyona bağlı gösterilen öğretmen performansı bir okulun başarısında önemli bir araçtır. İnsanları güdülemek en önemli yönetim becerilerinden biridir (Ada, Akan, Ayık ve

Yıldırım, 2014). Bu yönetim becerisi etkili ve uygun bir liderlik uygulaması ile kazanım sağlayabilir. Örgütlerde öğretmenleri yönlendirecek ve onları amaca ulaştırabilmek adına bir araya getirecek liderlere duyulan ihtiyaç özel okulların son yıllarda popülerleşmesi ile daha da artmıştır. Elekoğlu ve Demirdağ (2020) için okulların özünü oluşturan öğrencilerin öğrenmelerini sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, okul yöneticilerinin lider olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi de ancak doğru bir liderlik uygulaması ile mümkün olacaktır. Doğru bir liderlik uygulaması sonucunda doğru bir motivasyon sağlanacak ve örgüt istenilen başarı düzeyine erişecektir. Okullarda çalışan insan faktörünün karmaşık yapısının detaylı bir şekilde incelenmesi ve anlaşılır olması aynı zamanda okul yapısına uygun olan iş şartlarının belirlenmesi, okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Ugar, 2019).

Bir birey yeterli motivasyon düzeyine ulaştığında örgüte katkı sağlayacak buna bağlı olarak da örgüt başarıyı yakalayacaktır. Bir eğitim kurumunun başarılı olması öğrencilerin en yakın ilişki kurduğu öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olmasıyla sağlanabilir. Özellikle okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleri, öğretmenlerin çalışma ortamına olan bağlılıklarını, mesleki doyumlarını ve motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle özel okullarda öğretmen motivasyonunun ele alınmasında liderlik olgusunun da bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı özel okul idarecilerinin liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin motivasyon arasındaki bağlantı ele alınacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim kurumlarında lider rolünde yer alan okul müdürleri ve öğretmenler, eğitim sistemlerindeki en kritik iki rolü üstlenmektedirler. Geçmişten süregelen eğitim alanındaki gelişmeler ile bu iki ana unsur günümüzde daha büyük bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı; özel okullardaki liderlik stillerini incelemek, özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini öğrenmek ve özel okul yöneticilerinin uyguladıkları liderlik stilleri öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini öğrenmektir. Bu bağlamda araştırmaya sadece özel okul öğretmenleri dâhil edilecektir. Anaokulu öğretmeninden üniversiteye kadar (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise öğretmeni) her kademedeki görüş alınması hususunda dikkat edilmiştir. Bir diğer deyişle özel okulda çalışan öğretmenlerin kendi okul yöneticilerinin liderlik stillerine dair düşüncelerini öğrenmek; motivasyonları ile

herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek, ilişki var ise düzeyini belirlemek için farklı okullarda, farklı kademelerde ve farklı branşlarda görev yapan katılımcılarla araştırma yürütülmüştür. Bu çalışma ile son yıllarda popülerleşen özel okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler incelenerek özel okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.3.Problem cümlesi

Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki Nedir?

1.4.Alt problemler

1.Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Ne Düzeydedir?

2.Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonları;

- a) Cinsiyete,
- b) Yaşa,
- c) Mesleki kıdeme,
- d) Müdürle çalışma süresine,
- e) Şu an çalıştıkları okuldaki çalışma süresine,
- f) Eğitim düzeyine,
- g) Okul türüne,
- h) Branş durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3.Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

1.5.Varsayımlar

Bu çalışmaya katılan kişilerin soruları doğru ve içten cevapladığı varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan özel okullarda çalışan 479 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak araştırma konusu ve araştırma problemi ilgili kuramsal temeller ortaya konulmuştur.

2.1. Özel Okul

Özel okullar; gerçek veya tüzel kişiler tarafından hizmet veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretim kurumlarıdır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017). Özel okul yerel veya merkezi hükümet tarafından işletilmeyen belli bir kişi veya kurumun devlete bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim ve öğrenim kurumudur. Özel okullar 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine göre hizmet vermektedir (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti'nde özel okulların geçmişi çok önceki tarihlere dayanmaktadır. 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı ile azınlıklar ve cemaatlere okul açma izni verilerek Türkiye'de özel okulların tarihi resmi olarak başlamıştır. 23 Temmuz 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı ile oluşan özgürlük ortamı nicel olarak fazla olmayan özel okulları açma girişimlerine teşvik oluşturmuştur. 3 Mart 1924 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisinin kabul ettiği Tevhid-i Tedrisat Kanunu, özel okul çalışmalarının günümüzdeki temelini oluşturmuştur. Bu kanun Türkiye tarihinde eğitimin temel kanunu kabul edilerek kendinden sonra çıkmış olan kanunlara da esas teşkil etmiştir. Kanun ile beraber özel okul örnekleri olan azınlık ve misyoner okulları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine dâhil olmuştur. Özel okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğrenci yetiştirmeyi amaçlayan çok fonksiyonlu işletmeler haline gelmiştir. Küresel sermayede göz ardı edilemeyecek bir konumda olan eğitimin daimî ilerleyişi özel okullara olan ihtiyacı arttırmıştır. 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile çok popüler olan dershaneler kapatılmış veyahut da özel okula dönüştürülmesine ilişkin süreç 2014 yılında başlamıştır. Bu süreç niceliksel olarak yükseliş gösteren özel okulların daha da artmasına sebep olmuştur (Altun Aslan, 2019). Böylelikle eğitim; piyasalaşma sürecine dâhil olmuş, yenilikçi politikalar neticesinde de özelleşme hızlanmıştır. Çimen ve Karadağ (2020)'a göre özel okullar, özel dershaneler ve etüt

merkezleri eğitimde rekabetçi bir düzenin sonucu olarak ortaya çıkmış, bir takım ticari eğitim politikası ile özel okul çalışanlarından beklentiyi arttırmıştır.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı Millî Eğitim İstatistiklerine bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti'nde toplam 14.281 adet özel örgün eğitim kurumu mevcuttur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Millî Eğitim Resmi İstatistik Programı Örgün Eğitim verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2017-2023 Milli Eğitim Özel Okul İstatistikleri

Eğitim-Öğretim Yılı	Okul / Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2017-2018	11.694	1.351.712	149.457
2018-2019	12.809	1.440.577	169.740
2019-2020	13.501	1.310.605	162.215
2020-2021	13.870	1.468.198	174.750
2021-2022	14.179	1.578.233	163.975
2022-2023	14.281	1.670.729	179.895

Eğitim veren kurumların fazlalığı eğitim-öğretimde performans yarışına yol açmıştır. Bu yarış, tüm okullar arasında gerçekleşmektedir ki bu da eğitimdeki kaliteyi yükseltmektedir (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Özel okullara olan ilgi devam ettikçe bu sayının artması kaçınılmazdır.

Eğitim sadece bireyin bireysel gelişimine katkıda bulunmaz bununla beraber topluma etki eden kurumsal bir hizmettir. Bu nedenle de talebi her zaman yüksektir (Altun Aslan, 2019). Gürler (2020)'e göre özel okul kurucuları ailelerin taleplerine cevap vererek onların memnuniyetini kazanmayı hedefler. Bu memnuniyet, öğrencinin eğitimine aynı kurumda devam etmesini sağlar ve böylece okulun sürekliliği güvence altına alınmış olur. Ünsal ve Çetin (2019)'in yaptığı araştırmada velilerin özel okulları tercih etme sebepleri arasında; öğrencilerinin devlet okulundaki öğrencilere göre akademik olarak daha üst bir düzeyde olduğu, uluslararası sınavlarda da daha yüksek bir başarı gösterilmesi ifade edilmiştir. Bu

farklılıklar özellikle günümüzde sayısı hayli artan özel okulların daha da popülerleşmesine neden olmakta ve piyasa rekabetini büyütmektedir.

Bir eğitim kurumunda öğretmenlerin ve yöneticilerin yetkinliklerinin yüksek olması eğitimin niteliğini artırabilecek bir değişkendir (Şenkibar, 2023). Eğitim-öğretim ortamı fiziki olarak ne derece iyi olursa olsun öğretmen ve yöneticinin etkisi her zaman en üst düzeyde olduğundan iyi bir özel okul olmak için ihtiyaç dahilindeki motivasyon şartlarını yerine getirebilmek zaruri bir ihtiyaçtır. Ugar (2019)'a göre örgüt üyelerinin gerçekleştirmeyi hedefledikleri noktaya ulaşmalarını sağlayan tek güç motivasyondur.

2.2. Liderlik

2.2.1. Liderliğin Tarihçesi

Liderlik, ortak yaşamın başlangıcından itibaren var olan bir kavramdır ve Sanayi Devrimi sonrası dönemde akademik çevrelerde yoğun biçimde incelenmeye başlanmıştır.

Lider kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde Orta Çağ İngilizcesindeki "lædere" (en önde gelen/öncülük eden) sözcüğünden ortaya çıkmış; İngilizce "lead" (öncülük etmek/yön göstermek) kelimesi ile hayatımıza girmiştir. "lead" köküne fiilden isim yapan yapım eki olan "-er" ekinin gelmesi ile "leader" (lider/önder) kelimesi meydana gelmiştir. Liderlik kavramının tarihçesi geniş bir yelpazeye sahip olup 19.yüzyıldan itibaren de akademik olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Lider ve liderliğin geçmişi, insanların toplu yaşamaya başlamasıyla birlikte başlamaktadır. Avcı-toplayıcı ilk topluluklardan 21.yüzyılın gelişmiş örgütlerine kadar tüm organizasyonlarda bir lidere ihtiyaç duyulmuş ve liderlik özelliklerine sahip kişiler öncülük etmişlerdir. Liderlik, insanlık tarihi boyunca çeşitli topluluklarda ve kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. 1760 yılındaki Sanayi Devrimi ile birlikte endüstrileşme ve modernleşme süreçleri liderlik anlayışını büyük bir şekilde etkilemiştir. Bunun sonucu olarak içinde insan faktörü olan örgütlerde de liderler önemli bir rol oynamaya başlamıştır.

2.2.2. Lider ve Liderliğin Tanımı

Geçmişten bugüne ihtiyaçlara göre farklı liderlik modelleri ve buna bağlı olarak da farklı liderlik yaklaşımları gelişmiş, içinde insan olgusunun yer aldığı bütün bilim dalları liderlik kavramını göz önünde bulundurmuştur. Bu olgu, liderlik kavramı hakkında alanyazında farklı tanımların meydana gelmesini başlatmıştır (Karkın, 2004). Liderlik, yoğun bir şekilde incelenen ve tartışılan bir konu olmasına rağmen hem kavramsal hem de kuramsal açıdan henüz tam olarak açıklığa kavuşturulamamıştır. Akcakoca ve Bilgin (2016)'e göre liderlik kavramının esnek ve değişken bir olması açık, kesin ve kapsayıcı bir tanım yapmayı güçleştirmektedir. Literatür taramasında ortaya çıkan liderlik tanımlara göre liderlik sürecinin temelini bir kişinin diğerlerini etkileyebilme yeteneği oluşturur.

İnsanlar, topluluklar içinde yaşayan sosyal varlıklardır ve bu grupları yönlendirecek, hedeflere ulaştıracak liderlere de ihtiyaç duyarlar. Elekoğlu ve Demirdağ (2020), ifadeler ve düşünceler zamanla farklılaşsa da bireylerin bir arada olduğu her örgütte liderlikten söz etmenin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Lider, bir grubun veya organizasyonun hedeflerine ulaşmasında rehberlik yapan, etkileyen ve yönlendiren kişidir. Liderlik; bireylerden oluşan bir yapıyı hedefe ulaştırmak amacıyla etkileme, yön verme ve karar alma sürecidir. Aktaş ve Özgenel (2020)'e göre lider; etkileyici, güçlü karaktere sahip birey olup dinamik kişiliği olan ve yönettiği çevre ile etkileşimde bulunarak toplumu yönlendiren kişilerdir. Liderlik, yenilenecek aynı zamanda öğrenilecek olan bir süreci ifade ederek örgüt liderinin göstermiş olduğu liderlik stilini bilmesi ve geliştirmeye çabalaması gerekmektedir. Liderlik, bir liderin belirli bir hedefe yönelik olarak insanları etkileyip yönlendirmesi ve grup üyelerini bir araya getirerek ortak bir amaca ulaşma çabasıdır. Bireylerin bir arada yaşadıkları ve birlikte faaliyet gösterdikleri her ortamda liderlik öne çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Liderlik; genellikle bir kişinin etkileme, motive etme, iletişim kurma ve karar verme becerilerini içerir. Liderin özelliklerinin ve davranışlarının bir kısmı doğuştan gelirken bir kısmı da öğrenme yoluyla elde edilmektedir (Tunçer, 2011).

Fışkınlı (2020)'ya göre lider; örgütün amaçlarını ve bireylerin kişisel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla grup içinde diğer bireyleri kendi istekleri doğrultusunda motive edebilen bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olan kişilerdir.

Ünal (2000) için liderin başlıca görevi bireyleri örgütün hedeflerine ulaşmasına yönelik çalışmasını sağlayarak etkin bir organizasyon oluşturmaktır. Lider; iyi bir örgüt yöneticisi olmak istiyorsa örgüt üyelerinin hedef, yetenek ve deneyimlerini dikkate almalıdır.

Aktaş ve Özgenel (2020)'in yaptığı çalışmaya bakıldığında okul müdürünün örgüt yöneticisi olarak sergilediği liderlik stili, örgüt içerisindeki bireylere yaklaşımıyla belirlenmektedir. Liderlik, karmaşık bir anlayış olup birçok faktör tarafından etkilenebilir; ihtiyaç ve duruma göre değişim göstererek örgüt için hedefe ulaşabilme fırsatını yaratmaktadır. Liderlik; organizasyonlar, topluluklar, örgütler ve bireysel ilişkiler üzerinde bir dizi olumlu etkiye sahip olmakla beraber geniş bir değerlendirme olanağı sunduğu için de büyük bir önem taşımaktadır.

2.2.3. Liderlik Stilleri

Kocabaş ve Karaköse (2005)'nin düşüncesine göre öğretmenleri motive edebilme ve verimlerini yükseltmek, buna bağlı olarak da eğitim örgütünde tatmin oluşturabilmek eğitim örgütünün en kritik basamağı olan okul yöneticisine düşmektedir. Liderlik konusunda uzun yıllar süren araştırmaların sonucunda farklı sayıda liderlik stilleri ve modelleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber yakın zamanda okullarda geleneksel yönetim anlayışının değişimi ve dönüşümüne ilişkin önemli ilerlemeler kaydedilmektedir (Koç, 2023). Liderlik stilleri, örgüt veya organizasyonları yönetme biçimlerini ve bu yaklaşımların temel özelliklerini açıklamada katkı sağlamaktadır. Liderlik stilleri; bir liderin karakteri, sahip olduğu değerleri, tecrübeleri ve organizasyonun gereksinimleri gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Lider, liderlik türünü seçerken liderlik yaptığı örgüt ve kurumun özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Eren (2009)'e göre liderlik stilleri 3'e ayrılmaktadır:

1. Demokratik Liderlik
2. Otokratik Liderlik
3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

2.2.3.1. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik; liderin grup üyeleriyle etkileşimde bulunma, onların görüş ve katkılarına değer verme temelinde oluşan bir liderlik tarzıdır. Önen ve Kanayran (2015)'a göre demokratik lider, çalışanlara sürekli destek olup onları motive eder ve insan ilişkilerine büyük önem verir. Demokratik lider, örgüt üyelerinin katılımını teşvik ettiği ve onların fikirlerine önem verdiği bir liderlik yaklaşımını benimseyerek karar alma süreçlerini örgüt üyeleriyle paylaşmaktadır. Demokratik liderlik tarzını benimseyen okul yöneticisi, öğretmenlere rehberlik eder ve karar sürecine katılmalarını teşvik eder (Aktaş ve Özgenel, 2020). Bu açıdan bakıldığında lider tek başına hareket etmez, örgüt içerisindeki diğer üyelerle beraber amacına ulaşmak için hareket eder.

2.2.3.2. Otokratik Liderlik

Otokratik terimi tek kişi tarafından yönetilen veya kontrol edilen anlamında kullanılır. Otokratik lider, karar alma sürecinde sadece kendi yetkisine sahiptir ve bu gücü diğerlerine devretmez. Yönetim, karar alma ve uygulama yetkisi sadece otokratik liderin sorumluluğundadır (Önen ve Kanayran, 2015). Otokratik liderlik stilinde lider genellikle tek taraflı olarak kararlar alır ve diğerlerine sınırlı katılım imkânı tanımaktadır. Lider, genellikle emir veren ve kontrol eden bir roledir. Aktaş ve Özgenel (2020)'in yaptığı çalışmaya göre otokratik liderlik stili katı bir anlayışa dayalı olduğu için öğretmen performansına olumsuz bir etki yaptığı sonucuna varılmıştır.

2.2.3.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

Tam serbestlik tanıyan lider, örgüt içindeki bireylerin karar alma süreçlerinde ve iş yapma konusunda geniş bir ölçüde serbestlik ve özerklik sağlamayı benimsemektedir. Elekoğlu ve Demirdağ (2020)'in çalışmasında liderin iş yönetiminde aktif bir şekilde yer alması beklenirken serbest bırakıcı liderlik modelinde liderin müdahalesi oldukça sınırlıdır. Aynı şekilde okul yöneticisi sorumluluk almak konusunda isteksizdir ve öğretmenlere geri bildirimde bulunmaz (Aktaş ve Özgenel, 2020). Tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde örgüt

üyeleri gerektiğinde istedikleri kişi ile grup oluşturarak sorunlarını çözebilir, yeni fikirler edinebilir ve uygun gördükleri kararları alabilirler (Önen ve Kanayran, 2015). Bu stil diğer liderlik stillerine göre daha demokratik ve katılımcı bir liderlik modeli olarak değerlendirilebilir. Çünkü lider, ekibin inisiyatif kullanmasına ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır.

2.3.Motivasyon

Motivasyon; Latince "movere" kökünden (hareketlendirme), İngilizce ve Fransızca "motive" (isteklendirme) şeklinde türetilmiştir. Fransızca "motivation" (harekete geçirmek, güdülemek) sözcüğünden dilimize geçmiştir. 1789 yılına kadar uzanan motivasyon çalışmaları temelinde "motivasyon" kavramını örgütsel davranış biçimi olarak ortaya sunabilmek ve anlamlandırmak için birçok psikolog ve yönetim bilimci tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Tarihsel açıdan psikoloji, sosyoloji ve iş yönetimi gibi çeşitli alanlarda yapılan araştırmalara, teorik gelişmelere ve kuramlara dayandırılmıştır. İnsan davranışlarını tek bir neden göstererek basitçe açıklamak mümkün olmadığı için motivasyon ile ilgili birçok tanım geliştirilmiştir.

Motivasyon kavramının temelini "güdü" ile oluşturur. Güdü, bir bireyi bir eyleme yönlendiren itici güç ya da kuvvet olarak tanımlanabilir (Ünal, 2000). Motivasyon (güdüleme) bir şey yapmak için harekete geçme isteğidir. Motivasyon; insanı etkileyen ve davranışlarının yönünü belirleyen aynı zamanda düşünceleri, umutları, inançları, şekillendiren arzulardır (Ada, Akan, Ayık ve Yıldırım,2014).

Motivasyon, davranışın temelinde yatan nedenler olarak bir şeyi gerçekleştirmek için bir bireyi harekete geçiren etkenler olarak tanımlanmaktadır (Ugar, 2019). Motivasyon; bir kişinin davranışlarını, eylemlerini ve çabalarını yönlendiren, sürdüren veya destekleyen içsel veya dışsal faktörlerin bütünüdür. Bu faktörler bireyin hedeflere ulaşma isteği, ihtiyaçları, değerleri, ödüller, sosyal ilişkiler ve çeşitli dışsal teşvikler gibi çeşitli unsurları içerebilir.

Akbaba (2006)'ya göre motivasyon; örgüt içerisindeki davranışların yönünü, istikrarını ve hedefe ulaşmada yolundaki hızı belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Motivasyon bir hedefe ulaşma, bir görevi tamamlama veya belirli bir amaç için içsel bir enerjiyi ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinde başarı makinelerle değil insanlarla elde edilmektedir. Altunok ve İşcan (2021), çalışanların hangi motivasyon kaynaklarından beslendikleri ve

buna bağılı motivasyon düzeyleri oldukça kritik olduğundan bu durumun belirlenmesi zaruri bir ihtiyaçtır. Başarının gerçekleşmesi de gerekli motivasyonun sağlanmasına bağılıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Motivasyon, organizasyonda hem örgütün beklentilerini hem de bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak bir atmosfer oluşturarak insanları etkileme ve ilham verme sürecidir. İster bir dürtü ister bir ihtiyaç olarak genel bir tanı konulsa da motivasyon, bireyin kendisinde veya çevresinde bir değişiklik arzulama durumudur. İhtiyaçlar, psikolojik ya da fizyolojik olsun bireyleri belirli davranışlara yönlendirir. Bireyde bir itici gücün ortaya çıkması için de uyarılmanın gerçekleşmesi gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Ugar (2019) motivasyonu davranışın temelinde yatan sebepler, bir görevi yerine getirmek için harekete geçiren etkenler olarak tanımlamaktadır.

Çivilidağ ve Şekercioğlu (2020)'nın araştırma verilerine göre motivasyon örgüt üyesinin etkinliği ve işlevselliği ile doğrudan bağılantılıdır. Motivasyon, bir organizasyonun içindeki insan kaynaklarını en etkili biçimde kullanabilmek amacıyla bireyin işini sevmesini, örgüt içinde mutlu olmasını, görevinin kendi bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun olmasını sağlamak ve işinden keyif almasını temin etmek açısından örgütsel anlamda önemli bir kavramdır.

Motivasyonun temelinde enerjik ve kalıcı bir hedefe yönelik davranış bulunur. Birey ancak motive olduğunda harekete geçme eylemini gerçekleştirir. Bireyin davranışlarını belirleyen ve başarıya ulaşmada motivasyon faktörü kilit bir rol oynamakta; örgüt, kapsamındaki iş görenler ile birlikte başarıya ulaşabilmektedir. Önen ve Kanayran (2015)'a göre motivasyonun temel amaçlarından biri, örgütsel hedeflerin başarıya ulaştırılabilmesi için bireyi işine motive etmektir.

2.3.1. Motivasyon Türleri

Örgütsel motivasyonun sağlanması çalışanların işlerine olan bağılılıklarını geliştirerek verimliliklerini yükseltebilir ve genel olarak iş tatminini arttırmaktadır. Örgütsel motivasyon üzerine yapılan çalışmalarda iş görenlerin motivasyonları genellikle içsel ve dışsal olarak incelenmektedir. Bu kaynaklar hem iç kaynaklardan hem de diğer insanlar gibi dış kaynaklardan elde edilir (Coşkun, Coşkun, Özdemir ve Gökçedağ, 2023). Motivasyon türleri

genellikle birbiriyle etkileşim halindedir ve insanların davranışlarını, hedeflerini ve başarılarını yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Bireysel ve örgütsel boyutta iş görenlerin motivasyon düzeyleri kadar hangi motivasyon kaynağından beslendikleri de büyük bir öneme sahiptir. Kamar ve Gökbulut (2023)'a göre içsel ve dışsal motivasyon arasındaki fark, bir bireyi harekete geçiren etmenlerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Kocabaş ve Karaköse (2005) bireyleri harekete geçiren güdülerin ne olduğu ne kadar net kavranırsa onları teşvik etme sürecinin de o denli başarılı olabileceğini ifade etmiştir.

2.3.1.1. İçsel Motivasyon

Altunok ve İşcan (2021) içsel motivasyonu; kişisel inanç ve gereksinimleri karşılayan, bireyin performans göstermesini sağlayan ve işin uyumuna bağlı bir motivasyon şekli olarak ifade etmiştir. İçsel motivasyon; bireyin kendi içsel dürtülerinden, ilgilerinden veya kişisel hedeflerinden kaynaklanan bir motivasyon türüdür. Bu tür motivasyon bireyin içsel tatmin, kişisel gelişim, keyif alma veya kendi değerlerine uygun davranışlar gibi içsel faktörlere dayanmaktadır. Bireyin başarı duygusunu hissetmesi veya amacına ulaşması gibi unsurlar içsel motivasyona örnek gösterilebilir (Coşkun ve diğerleri, 2023).

2.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, çevresel uyarıcılar (ödül, ceza, maddiyat, statü, saygınlık, tanınırlık, terfi, iş güvencesi vb.) etkisinde olan bir motivasyon faktörüdür. Coşkun ve diğerleri (2023)'ne göre bir vazife, ödeme veya diğer avantajlar karşılığında tamamlandığında bu durum dışsal motivasyon olarak adlandırılır. Öğretmenler; hedefleri ve gereksinimleri sonucunda görev aldıkları kurumdan güvenlik talebi, toplumsal olanaklar ve maddi destek gibi istekler de bulunabilmektedir (Ugar, 2019). Dışsal motivasyon içsel motivasyona göre kısa vadeli etkiler gösterebilir ve sürekli olarak sürdürülemeyebilir.

2.3.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu

İnsan, bir örgütü oluşturan en temel faktör olduğu için örgütler insanlardan ayrı bir şekilde ele almadan anlaşılmamaktadır. Eğitim, bir toplumun gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma için hayati bir öneme sahiptir. Eğitim kapsamında örgüt kavramı eğitim faaliyetlerini planlayan, yöneten ve uygulayan yapıları ifade etmektedir. Eğitim örgütleri; genellikle belirli bir misyon, vizyon ve eğitim hedefleri doğrultusunda çalışmakta olan çevresel faktörlerle etkileşim içinde ve dış etkileri iç süreçlere entegre eden organizasyonlardır. Önceden belirlenen bu hedeflere ulaşmak için sistem kadar sistem içindeki üyelerin de kazanması ve kazandırılması önem taşımaktadır. Ada ve diğerleri (2014) için motivasyon ve buna bağlı olarak gösterilen üretkenlik okulların veriminde kritik bir önem taşımaktadır.

Okullar, bünyesindeki bireylerin oluşturduğu yapısal bir birlikteliktir. Eğitimcilerin kuruma katkısı gösterdikleri çaba ve elde ettikleri başarıyla hedeflere ulaşılmasına olanak tanır. Bundan dolayı öğretmenlerin motivasyonunu üst seviyede tutabilmek eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi açısından belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okul müdürü; bireylerin isteklerini anlamalı, bu ihtiyaçları analiz etmeli ve örgüt üyelerinin birbirinden farklı olduğunu kabul etmelidir (Coşkun, Coşkun, Özdemir ve Gökçedağ, 2023). Kocabaş ve Karaköse (2005)'ye göre eğitim kurumlarında kazanılan verim makine değil insanlar aracılığıyla elde edilmektedir. Araştırmalar gösteriyor ki okul yöneticilerinin olumlu yaklaşım ve davranışlar sergilemeleri, okul kültüründe ve örgüt içinde birçok etki doğurmaktadır. Eğitim örgütleri olarak nitelendirebileceğimiz okulların amaçlarına ulaşması için okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine olumlu katkı sağlayacak demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri oldukça önemlidir (Kamar ve Gökbulut, 2023).

Eğitim kurumlarının temel taşı, öğretmenliktir. Öğretmen, örgüt içerisindeki açık sistemin iletişim olarak en önemli üyesi olmaktadır. Öğretmenin eğitim kurumu bünyesinde motivasyon süreci karmaşık olmakla beraber üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Coşkun ve diğerleri (2023) için öğretmenler, görev yaptıkları eğitim kurumlarında hem içsel hem de dışsal motivasyon etkenlerinden çeşitli şekillerde etkilenebilirler. Nitekim iki motivasyon unsurunun (içsel ve dışsal) birbirini tamamlayıcı özellikleri bulunmaktadır. Ugar (2019) için "Öğretmenlere ne tür destekler sağlanmalı veya hangi yöntemler uygulanmalı ki öğretmenler, okul için faydalı olacak şekilde harekete geçebilsin?" sorunun cevabı

öğretmenlerin motivasyonunu şekillendirmektedir. İnsanlar, işleri ve iş çevresinden tatmin olduğunda özenerek çalışma eğilimindedirler dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etmek amacıyla örgütsel hedeflere ulaşmaya gayret ederken öğretmenlerin bireysel beklentilerini de karşılamayı hedefleyen bir yapı kurmaları sistem başarısı için önemlidir (Ünal, 2000).

Bireyler ihtiyaçları karşılanmadan motivasyonu hissedememektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması tatmin noktasında ulaşacak, örgütsel gereksinimler ve bu gereksinimlerin karşılanması da örgütsel hedeflerin başarılmasıyla sonuçlanacaktır (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2020). Altunok ve İşcan (2021)'in araştırma sonucuna göre eğitim örgütlerindeki yöneticilerin öğretmenlerin olumlu duygularını artırarak olumsuz düşüncelerin olası etkilerinden uzaklaştıracakları güncel ve çeşitli yaklaşımlar geliştirmeleri motivasyonu sağlamak için gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda ihtiyaçlarının anlaşılması ve buna uygun düzenlemelerin yapılması işlerini daha istekli bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Ada ve diğerleri, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

Liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar yöneticilerin benimsedikleri liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin iş doyumunu, performansı ve kurumsal bağlılık düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aktaş ve Özgenel, 2020; Kamar ve Gökbulut, 2023). Özellikle demokratik liderlik stiline öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırıcı ve kurumsal hedeflere yönlendirici bir etki oluşturduğu belirtilmektedir (Köse ve Karabağ Köse, 2021). Aytaç ve Usta (2023) ise okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik becerilerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini anlamlı biçimde etkilediğini ifade etmektedir.

Bununla birlikte öğretmen motivasyonunun yalnızca liderlik stiline değil liderin iletişim becerileri, destekleyici tutumu ve kapsayıcı yaklaşımlarına da bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Coşkun, Coşkun, Özdemir ve Gökçedağ, 2023; Ünal, 2000). Literatürde otokratik liderlik stiline öğretmenlerin katılım ve bağlılık düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği yönünde bulgulara da rastlanmaktadır (Lukashova ve Zhumakayeva, 2023). Bu bağlamda elde edilen veriler, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin

öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermekte ve literatürle örtüşen bulgular sunmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme (çalışma grubu), veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemektedir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modelinde ilişkileri incelemek için değişkenler ayrı ayrı toplanır ve sembollerle gösterilir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada elde edilen veriler nicel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Nicel veri analizi sayısal verilere dayalı olarak yapılan bir analiz türüdür ve bu veriler üzerinde çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak anlamlı sonuçlar elde edilir.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 1382 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alınarak hesaplanmış; bu doğrultuda asgari 455 öğretmene ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak bu sayı minimum düzeyde kabul edildiğinden daha fazla katılımcıya ulaşmak amacıyla örneklem genişletilmiş ve araştırmaya toplam 479 öğretmen katılım sağlamıştır.

Araştırmada evrenin kendi içinde okul kademelerine göre anlamlı farklılıklar gösterebileceği öngörüldüğünden, örneklem oluşturulurken basit seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre bu yöntemde evren belirli alt gruplara (tabakalara) ayrılmakta ve her tabakadan kendi içindeki büyüklüğe orantılı olarak rastgele örnek seçilmektedir. Bu sayede evreni oluşturan her tabakanın araştırma içinde temsili sağlanmakta ve örneklemin evreni yansıtma gücü artmaktadır. Tablo 2'de araştırma çerçevesinde Büyükçekmece ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2

İstanbul İli Büyükçekmece İlçesinde Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayıları

Büyükçekmece ilçesi	Öğretmen Sayısı
Anaokulu, İlkokul, Ortaokul	1076
Lise	306
Genel Toplam	1382

Ölçek sadece İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında özel okulda görev yapan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını ve motivasyon düzeylerini belirlemek için iki temel ölçek kullanılmıştır:

- **Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği:** Demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarını içermektedir. Kılıç (2018) tarafından geliştirilen okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği 8'i demografik toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 dereceli likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmış olup tüm ölçek için yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,83 olarak hesaplanmıştır.

- **Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği:** İçsel motivasyon, dışsal düzenleme (sosyal ve maddesel), kişisel düzenleme, içe yansıtılan düzenleme ve motive olamama alt boyutlarını içermektedir. 2010 yılında Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin ve Malorni tarafından oluşturulan; Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türkçeye kazandırılan çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği likert tip olup 19 maddeden oluşmaktadır.

"Alt ölçek puanları açısından iç tutarlılık açısından güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa hesaplanmıştır. Buna bakıldığında alfa katsayılarının motive olmama alt ölçeği için .72, içsel motivasyon alt ölçeği için .73, dışsal düzenleme-sosyal alt ölçeği için .78, kişisel düzenleme alt ölçeği için .76, dışsal düzenleme-maddesel alt ölçeği için .80 ve içe yansıtılan düzenleme alt ölçeği için .73 olduğu belirlenmiştir." (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017, s.11)

Ölçeklerin güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve değişkenlerin iç tutarlılığının yeterli olduğu belirlenmiştir ($\alpha = 0,713-0,936$). Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik varsayımı değerlendirilmiştir.

Ölçekler; 19 anaokulu, 12 ilkokul, 12 ortaokul ve 16 lise olmak üzere toplamda 59 okulda görev yapmakta olan öğretmenlere uzaktan elektronik ortam aracılığıyla dağıtılmıştır. Dağıtımı yapılan 635 veri toplama aracının 526'sının (%82,83) geri dönüşü gerçekleşmiştir. Ölçme aracının kısmen ve hatalı doldurulması sebebiyle 47 ölçek analiz işlemlerine dâhil edilmemiştir. Analiz işlemi 479 adet katılımcı formundan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin çarpıklık, basıklık değerleri ile güvenilirlik katsayılarını içeren analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Güvenirlik Analizi

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Demokratik Liderlik	479	-0,356	-0,273	0,936
Otokratik Liderlik	479	-0,308	-0,156	0,767
Tam serbestlik tanıyan liderlik	479	0,377	-0,502	0,73
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	479	0,038	0,349	0,876
Motive Olamama	479	0,835	-0,121	0,799
İçsel Motivasyon	479	-0,294	-0,244	0,713
Dışsal Düzenleme-Sosyal	479	0,277	-0,447	0,785
Dışsal Düzenleme-Maddesel	479	0,008	-0,602	0,781
Kişisel Düzenleme	479	-0,827	0,682	0,761
İçe Yansıtılan Düzenleme	479	-0,825	0,649	0,739
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	479	0,222	1,506	0,815

Bu çalışmada verilerin analizinde kullanılan testlerin uygun olup olmadığını kontrol etmek için önce normal dağılıma bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde p değerleri .05'in altında çıktığı için veriler normal dağılmıyor gibi görünmektedir. Ancak bu testler katılımcı sayısı fazla olduğunda (bu çalışmada 479 kişi) çok hassas sonuç verebilir.

Bu yüzden verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Tüm değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 aralığında yer almaktadır. Bu da verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Ayrıca kullanılan ölçeklerin güvenilirliği de Cronbach's Alpha katsayısıyla ölçülmüştür ve tüm değerler .70'in üzerindedir. Bu da ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, veriler parametrik testler (örneğin t-testi, ANOVA) için uygundur.

3.5. Veri Analiz Süreci

Öncelikle veri setinin genel dağılımını incelemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Daha sonra gruplar arası farkların değerlendirilmesi için bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA uygulanmıştır.

- *Bağımsız Örneklem t-Testi:* Cinsiyete göre öğretmenlerin liderlik algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.
- *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA):* Yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, müdürle çalışma süresi, okuldaki çalışma süresi ve okul türü gibi değişkenlere göre öğretmenlerin liderlik algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkları incelemek için uygulanmıştır. Anlamlı fark tespit edilen değişkenler için Post Hoc testleri gerçekleştirilmiştir.
- *Regresyon Analizi:* Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Regresyon modeli kapsamında demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik bağımsız değişkenler olarak, çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.
- *Korelasyon Analizi:* Liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin yönü ve gücünü belirlemek adına Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek ve tahlil edilen değişkenlere ilişkin hesaplanan tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir. Bu kapsamda her bir değişken için minimum, maksimum, ortalama (Ort.) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenmiştir.

Tablo 4

Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Demokratik Liderlik	479	9,00	45,00	30,69	8,65
Otokratik Liderlik	479	4,00	20,00	14,18	3,46
Tam serbestlik tanıyan liderlik	479	3,00	15,00	7,94	3,03
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	479	16,00	80,00	52,80	11,18
Motive Olamama	479	3,00	21,00	7,54	4,55
İçsel Motivasyon	479	3,00	21,00	13,57	4,26
Dışsal Düzenleme-Sosyal	479	3,00	21,00	10,14	4,68
Dışsal Düzenleme-Maddesel	479	4,00	28,00	14,86	5,81
Kişisel Düzenleme	479	3,00	21,00	15,65	3,93
İçe Yansıtılan Düzenleme	479	3,00	21,00	15,75	3,85
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	479	19,00	133,00	77,51	16,04

Tablo 4'teki verilere göre liderlik stilleri açısından incelendiğinde yöneticilerin demokratik liderlik düzeyinin minimum 9,00, maksimum 45,00 olduğu ve bu değişkenin ortalama puanının 30,69 (ss=8,65) olduğu görülmektedir. Otokratik liderlik puanlarının 4,00 ile 20,00 arasında değiştiği ve ortalama puanın 14,18 (ss=3,46) olduğu belirlenmiştir. Tam serbestlik tanıyan liderlik puanlarının ise 3,00 ile 15,00 arasında değiştiği ve ortalamasının 7,94

(ss=3,03) olduğu görülmektedir. Liderlik stillerinin genel bir göstergesi olan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği toplam puanı 16,00 ile 80,00 arasında değişmekte olup ortalama puan 52,80 (ss=11,18) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen motivasyonu değişkenleri açısından incelendiğinde motive olamama puanlarının 3,00 ile 21,00 arasında değiştiği ve ortalama puanın 7,54 (ss=4,55) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyi 3,00 ile 21,00 arasında değişmekte olup ortalama puan 13,57 (ss=4,26) olarak hesaplanmıştır.

Dışsal düzenleme-sosyal boyutunun 3,00 ile 21,00 arasında değiştiği ve ortalama puanın 10,14 (ss=4,68) olduğu görülmüştür. Dışsal düzenleme-maddesel değişkeni ise 4,00 ile 28,00 arasında değişmekte olup ortalama puan 14,86 (ss=5,81) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kişisel düzenleme motivasyonu puanlarının 3,00 ile 21,00 arasında değiştiği ve ortalama puanın 15,65 (ss=3,93) olduğu görülmüştür. İçe yansıtılan düzenleme değişkeninde ise minimum 3,00, maksimum 21,00 olup, ortalama puan 15,75 (ss=3,85) olarak hesaplanmıştır.

Son olarak genel motivasyon puanını yansıtan çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği toplam puanı 19,00 ile 133,00 arasında değişmekte olup ortalama puan 77,51 (ss=16,04) olarak hesaplanmıştır.

4.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, müdürleriyle çalışma süresi, mevcut okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul türüne ilişkin demografik dağılım sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

		n	%
Cinsiyet	Kadın	317	66,2
	Erkek	162	33,8
Yaş	35 ve daha az	245	51,1
	36-40	65	13,6
	41-45	68	14,2
	46-50	47	9,8

	51 ve üzeri	54	11,3
	1-5 yıl	129	26,9
	6-10 yıl	103	21,5
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	72	15,0
	16-20 yıl	81	16,9
	21 yıl ve üzeri	94	19,6
	1-5 yıl	325	67,8
Müdür ile Çalışma Süresi	6-10 yıl	84	17,5
	11-15 yıl	40	8,4
	16-20 yıl	15	3,1
	21 yıl ve üzeri	15	3,1
	1-5 yıl	305	63,7
Bu Okulda Çalışma Süresi	6-10 yıl	99	20,7
	11-15 yıl	51	10,6
	16-20 yıl	16	3,3
	21 yıl ve üzeri	8	1,7
	Ön Lisans	58	12,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	291	60,8
	Yüksek Lisans	105	21,9
	Doktora	25	5,2
	Anaokulu	53	11,1
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	65	13,6
	Ortaokul	145	30,3
	Lise	216	45,1
	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	7,4
	Sözel Dersler	253	55,0
Branş	Sayısal Dersler	137	29,8
	Okul Öncesi / İlkokul	31	6,7
	İdare (Öğretmen)	4	1,1

Çalışmaya toplam 479 öğretmen katılmıştır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılan öğretmenlerin %66,2'si kadın (n=317), %33,8'i erkek (n=162) olarak belirlenmiştir. Yaş değişkeni değerlendirildiğinde katılımcıların %51,1'i 35 yaş ve altındadır (n=245). Yaş dağılımı incelendiğinde 36-40 yaş aralığında %13,6 (n=65), 41-45 yaş aralığında %14,2 (n=68), 46-50 yaş aralığında %9,8 (n=47) ve 51 yaş ve üzeri grupta %11,3 (n=54) öğretmen bulunmaktadır.

Mesleki kıdem süresi açısından bakıldığında öğretmenlerin %26,9'u (n=129) 1-5 yıl, %21,5'i (n=103) 6-10 yıl, %15,0'ı (n=72) 11-15 yıl, %16,9'u (n=81) 16-20 yıl ve %19,6'sı (n=94) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Müdür ile çalışma süresi açısından incelendiğinde katılımcıların %67,8'i (n=325) yöneticileriyle 1-5 yıl arasında, %17,5'i (n=84) 6-10 yıl arasında, %8,4'ü (n=40) 11-15 yıl arasında, %3,1'i (n=15) 16-20 yıl arasında ve %3,1'i (n=15) 21 yıl ve üzeri süredir çalıştıklarını belirtilmiştir.

Mevcut okuldaki çalışma süresi incelendiğinde katılımcıların %63,7'si (n=305) 1-5 yıl, %20,7'si (n=99) 6-10 yıl, %10,6'sı (n=51) 11-15 yıl, %3,3'ü (n=16) 16-20 yıl ve %1,7'si (n=8) 21 yıl ve üzeri süredir mevcut okullarında çalışmaktadır.

Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %12,1'i (n=58) ön lisans, %60,8'i (n=291) lisans, %21,9'u (n=105) yüksek lisans ve %5,2'si (n=25) doktora mezunudur.

Çalışılan okul türü açısından katılımcıların %11,1'i (n=53) anaokulu, %13,6'sı (n=65) ilkokul, %30,3'ü (n=145) ortaokul ve %45,1'i (n=216) lise seviyesinde görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin branşları arasındaki dağılım incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sözel dersler alanında görev yapmaktadır (%55,0, n = 253). Bunu sayısal dersler alanında çalışan öğretmenler takip etmektedir (%29,8, n = 137). Uygulamalı bilimler dersleri alanında çalışan öğretmenlerin oranı %7,4 (n = 34) olup okul öncesi/ilkokul öğretmenleri %6,7 (n = 31) ile benzer bir dağılım göstermektedir. İdareci konumundaki öğretmenler ise en düşük oranı oluşturarak %1,1 (n = 5) seviyesindedir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları)

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	P
Demokratik Liderlik	Kadın	317	30,57	8,64	-	0,669
	Erkek	162	30,93	8,69	0,428	
Otokratik Liderlik	Kadın	317	14,21	3,40	0,346	0,729
	Erkek	162	14,10	3,59		
Tam serbestlik tanıyan liderlik	Kadın	317	7,70	2,94	-	0,019*
	Erkek	162	8,39	3,16	2,355	
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Kadın	317	52,49	10,94	-	0,391
	Erkek	162	53,41	11,64	0,859	
Motive Olamama	Kadın	317	7,14	4,42	-	0,007*
	Erkek	162	8,31	4,71	2,685	

İçsel Motivasyon	Kadın	317	13,28	4,27	-	0,042*
	Erkek	162	14,12	4,18	2,034	
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Kadın	317	10,03	4,64	-	0,475
	Erkek	162	10,35	4,78	0,715	
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Kadın	317	14,97	5,80	0,531	0,595
	Erkek	162	14,67	5,85		
Kişisel Düzenleme	Kadın	317	15,85	3,97	1,579	0,115
	Erkek	162	15,25	3,83		
İçe Yansıtılan Düzenleme	Kadın	317	15,99	3,79	1,922	0,055
	Erkek	162	15,28	3,94		
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Kadın	317	77,26	16,06	-	0,643
	Erkek	162	77,98	16,05	0,464	

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları; tam serbestlik tanıyan liderlik, motive olamama ve içsel motivasyon değişkenlerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$).

Tam serbestlik tanıyan liderlik değişkeninde erkeklerin (Ort. = 8,39, ss = 3,16) kadınlara (Ort. = 7,70, ss = 2,94) kıyasla daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir ($t = -2,355$, $p = 0,019$). Bu bulgu erkek öğretmenlerin yöneticilerin kendilerine daha fazla serbestlik tanıdığını düşündüklerini veya böyle bir liderlik tarzının onlar için daha belirgin olduğunu düşündürmekle beraber ortalamalar birbirine yakın olduğundan bariz bir ayrım tespit edilememiştir.

Motive olamama değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğretmenlerin (Ort.=8,31, ss=4,71) kadın öğretmenlere (Ort.=7,14, ss=4,42) kıyasla daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu tespit edilmiştir ($t = -2,685$, $p = 0,007$). Bu bulgu erkek öğretmenlerin motivasyon eksikliği yaşama eğiliminin kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla olabileceğini düşündürmekle beraber ortalamalar birbirine yakın olduğundan bariz bir ayrım tespit edilememiştir.

İçsel motivasyon açısından erkek öğretmenlerin (Ort.=14,12, ss=4,18) kadın öğretmenlerden (Ort.=13,28, ss=4,27) daha yüksek ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir ($t = -2,034$, $p = 0,042$). Ortalamalar birbirine yakın olsa da bu bulgu erkek öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarının daha çok içsel faktörlerden kaynaklandığını düşündürebilir.

Diğer değişkenler açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Demokratik liderlik, otokratik liderlik, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği, dışsal düzenleme (sosyal ve maddesel), kişisel düzenleme, içe yansıtılan düzenleme ve çok

boyutlu iş motivasyonu ölçeği değişkenlerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin liderlik yaklaşımları ve iş motivasyonlarıyla ilgili algılarının farklı yaş gruplarına göre değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Yaş Gruplarına Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Yaş	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	35 ve daha az	245	30,77	8,87	0,305	0,875	
	36-40	65	29,75	9,33			
	41-45	68	31,19	8,83			
	46-50	47	30,34	7,94			
	51 ve üzeri	54	31,13	7,25			
Otokratik Liderlik	35 ve daha az	245	14,01	3,51	0,375	0,826	
	36-40	65	14,43	3,41			
	41-45	68	14,16	3,77			
	46-50	47	14,51	3,27			
	51 ve üzeri	54	14,35	3,13			
Tam serbestlik tanıyan liderlik	35 ve daha az	245	8,34	3,25	2,704	0,030*	1,2
	36-40	65	7,23	2,77			
	41-45	68	7,75	2,81			
	46-50	47	7,28	2,66			
	51 ve üzeri	54	7,74	2,64			
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	35 ve daha az	245	53,12	12,05	0,371	0,829	
	36-40	65	51,42	10,43			
	41-45	68	53,10	10,73			
	46-50	47	52,13	9,54			
	51 ve üzeri	54	53,22	9,98			
Motive Olamama	35 ve daha az	245	8,20	4,93	4,316	0,002*	1,5
	36-40	65	8,05	4,42			
	41-45	68	6,54	3,98			
	46-50	47	6,28	3,81			
	51 ve üzeri	54	6,30	3,50			
İçsel Motivasyon	35 ve daha az	245	13,61	4,45	0,347	0,846	
	36-40	65	13,14	3,80			
	41-45	68	13,35	4,06			
	46-50	47	13,81	3,43			
	51 ve üzeri	54	13,93	4,84			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	35 ve daha az	245	10,73	4,94	3,646	0,006*	
	36-40	65	9,98	4,22			

	41-45	68	9,79	4,04			1,4
	46-50	47	8,00	4,10			
	51 ve üzeri	54	9,93	4,77			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	35 ve daha az	245	15,22	5,97			
	36-40	65	15,74	5,56			
	41-45	68	13,31	4,91	2,284	0,059	
	46-50	47	13,77	5,85			
	51 ve üzeri	54	15,09	6,11			
Kişisel Düzenleme	35 ve daha az	245	15,29	4,25			
	36-40	65	15,54	3,66			
	41-45	68	16,22	3,28	1,416	0,227	
	46-50	47	16,32	3,45			
	51 ve üzeri	54	16,11	3,80			
İçe Yansıtılan Düzenleme	35 ve daha az	245	15,24	4,09			
	36-40	65	15,42	3,57			
	41-45	68	16,82	3,25	3,483	0,008*	1,3
	46-50	47	16,47	3,52			
	51 ve üzeri	54	16,48	3,64			
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	35 ve daha az	245	78,29	18,10			
	36-40	65	77,86	13,73			
	41-45	68	76,04	10,24	0,676	0,609	
	46-50	47	74,64	12,45			
	51 ve üzeri	54	77,83	17,51			

Tablo 7’de ANOVA sonuçları tam serbestlik tanıyan liderlik ($p=0,030$), motive olamama ($p=0,002$), dışsal düzenleme-sosyal ($p=0,006$), içe yansıtılan düzenleme ($p=0,008$) değişkenlerinde yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik değişkeninde 35 yaş ve altı öğretmenler (Ort.=8,34, ss=3,25) en yüksek ortalamaya sahipken 36-40 yaş grubundaki öğretmenler (Ort.=7,23, ss=2,77) en düşük ortalamaya sahiptir ($F=2,704$, $p=0,030$). Post Hoc Tukey testi sonucuna göre bu iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu genç öğretmenlerin yöneticilerinin onlara daha fazla serbestlik tanıdığına inanma eğiliminde olduklarını göstermekle beraber ortalamalar birbirine oldukça yakın olduğundan net bir ayrım saptanamamıştır.

Motive olamama değişkeni açısından 35 yaş ve altındaki öğretmenler (Ort.=8,20, ss=4,93) en yüksek ortalamaya sahipken 46-50 yaş grubundaki öğretmenler (Ort.=6,28, ss=3,81) ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler (Ort.=6,30, ss=3,50) en düşük ortalamaya sahiptir ($F=4,316$, $p=0,002$). Post Hoc analizi sonucunda 35 yaş ve altı grupla, 46-50 ve 51 yaş üzeri gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulgu genç öğretmenlerin motivasyon eksikliği yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu, kıdemli öğretmenlerin ise bu konuda daha dirençli olabileceğini düşündürmektedir.

Dışsal düzenleme-sosyal değişkeninde 35 yaş ve altı öğretmenlerin ortalama puanı (Ort.=10,73, ss=4,94) en yüksek olup 46-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanı

(Ort.=8,00, ss=4,10) en düşük bulunmuştur ($F=3,646$, $p=0,006$). Post Hoc testine göre bu iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç genç öğretmenlerin sosyal ödüller ve çevresel teşviklerle daha fazla motive olabileceğini göstermektedir.

İçer yansıtılan düzenleme açısından 41-45 yaş grubundaki öğretmenler (Ort.=16,82, ss=3,25) en yüksek ortalamaya sahipken 35 yaş ve altındaki öğretmenler (Ort.=15,24, ss=4,09) en düşük ortalama puana sahiptir ($F=3,483$, $p=0,008$). Post Hoc sonuçlarına göre, bu iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgu orta yaş grubundaki öğretmenlerin motivasyonlarını daha çok içselleştirilmiş değerler ve bireysel sorumluluk bilinci üzerinden şekillendirdiğini göstermektedir.

Diğer değişkenlerde (demokratik liderlik, otokratik liderlik, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği, içsel motivasyon, dışsal düzenleme-maddesel, kişisel düzenleme ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği) yaş grupları karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p> 0,05$).

4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik algıları ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Mesleki Kıdeme Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	1-5 yıl	129	31,73	8,13	3,243	0,012*	1,3
	6-10 yıl	103	30,39	9,30			3,4
	11-15 yıl	72	27,54	8,93			3,5
	16-20 yıl	81	31,56	8,56			
	21 yıl ve üzeri	94	31,26	8,04			
Otokratik Liderlik	1-5 yıl	129	14,17	3,42	0,687	0,601	
	6-10 yıl	103	14,06	3,67			
	11-15 yıl	72	13,86	3,44			
	16-20 yıl	81	14,72	3,57			
	21 yıl ve üzeri	94	14,09	3,21			

Tam serbestlik tanıyan liderlik	1-5 yıl	129	8,43	3,29	1,357	0,248	
	6-10 yıl	103	7,83	3,19			
	11-15 yıl	72	7,53	2,40			
	16-20 yıl	81	7,88	3,20			
	21 yıl ve üzeri	94	7,72	2,70			
*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	1-5 yıl	129	54,33	11,57	3,183	0,013	1,3
	6-10 yıl	103	52,28	11,72			
	11-15 yıl	72	48,93	10,51			
	16-20 yıl	81	54,15	10,51			
	21 yıl ve üzeri	94	53,06	10,55			
Motive Olamama	1-5 yıl	129	8,01	4,65	2,675	0,031*	1,5
	6-10 yıl	103	7,82	5,00			
	11-15 yıl	72	8,24	4,54			
	16-20 yıl	81	7,23	4,50			
	21 yıl ve üzeri	94	6,32	3,72			
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	129	13,66	3,92	1,434	0,221	
	6-10 yıl	103	13,73	4,72			
	11-15 yıl	72	12,49	4,12			
	16-20 yıl	81	13,96	4,13			
	21 yıl ve üzeri	94	13,74	4,33			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	1-5 yıl	129	10,71	4,28	1,674	0,155	
	6-10 yıl	103	10,28	5,24			
	11-15 yıl	72	9,67	4,87			
	16-20 yıl	81	10,49	4,54			
	21 yıl ve üzeri	94	9,24	4,47			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	1-5 yıl	129	16,03	5,49	2,821	0,025*	1,5
	6-10 yıl	103	14,29	5,95			
	11-15 yıl	72	14,21	5,87			
	16-20 yıl	81	15,52	5,69			
	21 yıl ve üzeri	94	13,83	5,92			
Kişisel Düzenleme	1-5 yıl	129	15,31	4,08	1,626	0,167	
	6-10 yıl	103	15,40	4,31			
	11-15 yıl	72	15,19	3,94			
	16-20 yıl	81	16,07	3,61			
	21 yıl ve üzeri	94	16,37	3,47			
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5 yıl	129	15,09	4,01	3,546	0,007*	1,5
	6-10 yıl	103	15,69	3,95			
	11-15 yıl	72	15,06	4,16			
	16-20 yıl	81	16,44	3,58			
	21 yıl ve üzeri	94	16,65	3,23			
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	1-5 yıl	129	78,81	16,47	1,275	0,279	
	6-10 yıl	103	77,20	18,32			
	11-15 yıl	72	74,85	13,29			
	16-20 yıl	81	79,73	14,83			
	21 yıl ve üzeri	94	76,16	15,60			

Demokratik liderlik ($p=0,012$), okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği toplam puanı ($p=0,013$), motive olamama ($p=0,031$), dışsal düzenleme-maddesel ($p=0,025$) ve içe yansıtılan düzenleme ($p=0,007$) değişkenlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Demokratik liderlik açısından ortalama puan en yüksek 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde (Ort.=31,73, ss=8,13) görülürken en düşük ortalama puan 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerde (Ort.=27,54, ss=8,93) bulunmuştur ($F=3,243$, $p=0,012$). Bu bulgu genç öğretmenlerin yöneticilerini daha fazla demokratik liderlik sergileyen bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir. Post Hoc Tukey testi sonucunda, anlamlı fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdem grupları arasında belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği toplam puanı açısından da anlamlı bir ayrım saptanmıştır ($F=3,183$, $p=0,013$). Ortalama puan en yüksek 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerde (Ort.=54,33, ss=11,57) bulunurken en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerde (Ort.=48,93, ss=10,51) hesaplanmıştır. Bu bulgu kıdemli öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzlarını daha düşük düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir. Post Hoc analizi sonucunda, anlamlı fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdem grupları arasında tespit edilmiştir.

Motive olamama değişkeni açısından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalama puana (Ort.=6,32, ss=3,72) sahipken 11-15 yıl kıdemli öğretmenler en yüksek ortalama puana (Ort.=8,24, ss=4,54) sahiptir ($F=2,675$, $p=0,031$). Bu bulgu uzun süredir meslekte olan öğretmenlerin daha az motivasyon eksikliği yaşadıklarını, orta kıdemli öğretmenlerin ise motivasyon konusunda daha fazla zorluk çektiğini düşündürmektedir. Post Hoc analizi sonucunda, anlamlı fark 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem grupları arasında belirlenmiştir.

Dışsal düzenleme-maddesel değişkeninde en yüksek ortalama 1-5 yıl arasında kıdem sahibi olan öğretmenlerde (Ort.=16,03, ss=5,49) gözlemlenirken en düşük ortalama 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerde (Ort.=13,83, ss=5,92) bulunmuştur ($F=2,821$, $p=0,025$). Bu sonuç mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin maddi ödüllerle motive olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Post Hoc testine göre, anlamlı fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdem grupları arasında görülmüştür.

İçe yansıtılan düzenleme açısından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalama puanına sahip olduğu (Ort.=16,65, ss=3,23) görülmüştür. En düşük ortalama ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde (Ort.=15,09, ss=4,01) bulunmuştur ($F=3,546$, $p=0,007$). Bu

sonuç kıdemli öğretmenlerin içsel olarak daha fazla motive olduklarını ve mesleki sorumluluk bilincini daha yüksek seviyede taşıdıklarını göstermektedir. Post Hoc analizine göre, anlamlı fark 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grupları arasında tespit edilmiştir.

Diğer değişkenler (otokratik liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik, içsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal, kişisel düzenleme ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği) açısından görev yılı farklılıkları dikkate alındığında gruplar arasında belirgin bir istatistiksel sonuç elde edilmemiştir ($p > 0,05$).

4.2.4. Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin müdürleriyle çalışma sürelerine göre liderlik algıları ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Müdürle Çalışma Süresine Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Müdür Çalışma Süresi ile	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	1-5 yıl	325	30,66	8,96	0,257	0,905	
	6-10 yıl	84	30,52	8,25			
	11-15 yıl	40	30,20	7,35			
	16-20 yıl	15	31,67	6,88			
	21 yıl ve üzeri	15	32,53	9,41			
Otokratik Liderlik	1-5 yıl	325	14,10	3,54	1,003	0,405	
	6-10 yıl	84	14,67	3,06			
	11-15 yıl	40	13,48	3,57			
	16-20 yıl	15	14,33	3,15			
	21 yıl ve üzeri	15	14,80	3,88			
Tam serbestlik tanıyan liderlik	1-5 yıl	325	7,80	3,05	1,232	0,296	
	6-10 yıl	84	8,00	3,01			
	11-15 yıl	40	8,33	2,65			
	16-20 yıl	15	8,07	2,76			
	21 yıl ve üzeri	15	9,40	3,60			
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	1-5 yıl	325	52,56	11,61	0,626	0,644	
	6-10 yıl	84	53,19	10,39			
	11-15 yıl	40	52,00	8,99			

	16-20 yıl	15	54,07	8,93			
	21 yıl ve üzeri	15	56,73	13,37			
Motive Olamama	1-5 yıl	325	7,37	4,50			
	6-10 yıl	84	7,64	4,94			
	11-15 yıl	40	8,35	4,65	0,748	0,559	
	16-20 yıl	15	8,80	4,21			
	21 yıl ve üzeri	15	7,20	3,55			
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	325	13,38	4,20			
	6-10 yıl	84	14,13	4,40			
	11-15 yıl	40	13,50	4,11	0,693	0,597	
	16-20 yıl	15	13,67	4,01			
	21 yıl ve üzeri	15	14,47	5,30			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	1-5 yıl	325	9,73	4,57			
	6-10 yıl	84	10,64	4,85			
	11-15 yıl	40	10,45	4,65	3,460	0,008*	1,5
	16-20 yıl	15	12,20	4,13			
	21 yıl ve üzeri	15	13,33	5,30			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	1-5 yıl	325	14,34	5,74			
	6-10 yıl	84	15,81	5,94			
	11-15 yıl	40	15,75	5,41	2,300	0,058	
	16-20 yıl	15	17,00	5,29			
	21 yıl ve üzeri	15	16,53	7,16			
Kişisel Düzenleme	1-5 yıl	325	15,69	3,81			
	6-10 yıl	84	16,17	3,71			
	11-15 yıl	40	14,85	4,34	1,715	0,146	
	16-20 yıl	15	13,73	4,71			
	21 yıl ve üzeri	15	16,00	5,32			
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5 yıl	325	15,79	3,75			
	6-10 yıl	84	16,08	3,86			
	11-15 yıl	40	15,23	4,00	0,969	0,424	
	16-20 yıl	15	14,20	3,93			
	21 yıl ve üzeri	15	15,93	5,27			
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	1-5 yıl	325	76,29	15,57			
	6-10 yıl	84	80,48	16,89			
	11-15 yıl	40	78,13	14,61	1,795	0,129	
	16-20 yıl	15	79,60	17,90			
	21 yıl ve üzeri	15	83,47	20,96			

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarına bakıldığında dışsal düzenleme-sosyal ($p=0,008$) değişkeninde müdürle çalışma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Dışsal düzenleme-sosyal açısından en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri süredir aynı müdürle çalışan öğretmenlerde (Ort.=13,33, ss=5,30) gözlemlenirken en düşük ortalama 1-5 yıl süreyle çalışan öğretmenlerde (Ort.=9,73, ss=4,57) bulunmuştur ($F=3,460$, $p=0,008$). Bu bulgu uzun süre aynı müdürle çalışan öğretmenlerin sosyal çevreleri ve mesleki statüleri aracılığıyla motive olma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Post Hoc

Tukey testine göre anlamlı fark, 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arası gruplar arasında belirlenmiştir.

Diğer değişkenler (liderlik stilleri, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği, motive olamama, içsel motivasyon, dışsal düzenleme-maddesel, kişisel düzenleme, içe yansıtılan düzenleme ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği) açısından müdürle çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2.5. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma sürelerine göre sahip oldukları liderlik algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okuldaki Çalışma Süresine Göre Liderlik Stilleri ve İş Motivasyonu Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Şuan ki Okulda Çalışma Süresi	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	1-5 yıl	305	31,30	8,72	1,312	0,264	
	6-10 yıl	99	30,12	8,76			
	11-15 yıl	51	28,57	7,71			
	16-20 yıl	16	29,69	8,52			
	21 yıl ve üzeri	8	30,13	10,08			
Otokratik Liderlik	1-5 yıl	305	14,34	3,38	1,308	0,266	
	6-10 yıl	99	14,19	3,48			
	11-15 yıl	51	13,39	3,51			
	16-20 yıl	16	14,19	3,56			
	21 yıl ve üzeri	8	12,50	5,21			
Tam serbestlik tanıyan liderlik	1-5 yıl	305	7,77	3,07	0,880	0,475	
	6-10 yıl	99	8,20	3,04			
	11-15 yıl	51	8,45	2,74			
	16-20 yıl	16	7,63	2,03			
	21 yıl ve üzeri	8	8,38	4,34			
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	1-5 yıl	305	53,41	10,98	0,928	0,448	
	6-10 yıl	99	52,52	10,98			
	11-15 yıl	51	50,41	11,73			
	16-20 yıl	16	51,50	10,93			
	21 yıl ve üzeri	8	51,00	17,44			
Motive Olamama	1-5 yıl	305	7,22	4,49	1,255	0,287	

	6-10 yıl	99	7,90	4,45		
	11-15 yıl	51	8,53	4,99		
	16-20 yıl	16	8,31	4,56		
	21 yıl ve üzeri	8	7,38	4,90		
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	305	13,61	4,23		
	6-10 yıl	99	13,84	4,23		
	11-15 yıl	51	13,37	4,32	0,751	0,557
	16-20 yıl	16	12,75	4,04		
	21 yıl ve üzeri	8	11,50	5,76		
Dışsal Düzenleme- Sosyal	1-5 yıl	305	9,90	4,73		
	6-10 yıl	99	10,26	4,53		
	11-15 yıl	51	10,55	4,42	1,127	0,343
	16-20 yıl	16	11,31	4,87		
	21 yıl ve üzeri	8	12,63	5,97		
Dışsal Düzenleme- Maddesel	1-5 yıl	305	14,74	5,74		
	6-10 yıl	99	15,13	5,76		
	11-15 yıl	51	14,73	5,50	0,283	0,889
	16-20 yıl	16	16,13	7,73		
	21 yıl ve üzeri	8	14,75	7,76		
Kişisel Düzenleme	1-5 yıl	305	15,79	3,85		
	6-10 yıl	99	15,84	4,08		
	11-15 yıl	51	14,94	3,50	1,020	0,396
	16-20 yıl	16	14,88	3,69		
	21 yıl ve üzeri	8	14,13	7,26		
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5 yıl	305	15,96	3,77		
	6-10 yıl	99	15,86	3,79		
	11-15 yıl	51	15,25	3,58	3,269	0,012*
	16-20 yıl	16	14,69	3,77		1,5
	21 yıl ve üzeri	8	11,50	6,63		2,5
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	1-5 yıl	305	77,22	15,53		
	6-10 yıl	99	78,83	15,56		
	11-15 yıl	51	77,37	16,90	0,443	0,778
	16-20 yıl	16	78,06	18,08		
	21 yıl ve üzeri	8	71,88	30,12		

Tablo 10’da verilen analiz sonuçlarına bakıldığında içe yansıtılan düzenleme ($p=0,012$) değişkeninde okuldaki çalışma süresine bağlı anlamlı bir ayrım tespit edilmiştir.

İçe yansıtılan düzenleme açısından en yüksek ortalama 1-5 yıl süredir çalışan öğretmenlerde (Ort.=15,96, ss=3,77) gözlemlenirken en düşük ortalama 21 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerde (Ort.=11,50, ss=6,63) bulunmuştur ($F=3,269$, $p=0,012$). Bu bulgu çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin içe yansıtılan düzenleme düzeylerinde bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Yani uzun yıllar boyunca aynı kurumda çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını içsel olarak yönlendirme ve disipline etme konusunda daha düşük bir eğilime sahip olduğu söylenebilir. Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı fark, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri; ayrıca 2-5 yıl ile 16-20 yıl grupları arasında gözlemlenmiştir.

Diğer değişkenler (liderlik stilleri, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği, motive olamama, içsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal, dışsal düzenleme-maddesel, kişisel düzenleme ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği) açısından okuldaki çalışma süresi grupları ölçülebilir düzeyde anlamlı bir ayrım saptanamamıştır ($p > 0,05$).

4.2.6. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre liderlik algıları ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Eğitim Düzeyine Göre Liderlik Stilleri ve İş Motivasyonu Değişkenlerinin Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	Ön Lisans	58	32,88	8,27	2,606	0,051	
	Lisans	291	30,32	8,45			
	Yüksek Lisans	105	31,22	8,88			
	Doktora	25	27,64	9,96			
Otokratik Liderlik	Ön Lisans	58	14,91	3,94	2,714	0,044*	1,3
	Lisans	291	14,31	3,24			
	Yüksek Lisans	105	13,43	3,51			
	Doktora	25	14,00	4,11			
Tam serbestlik tanıyan liderlik	Ön Lisans	58	8,45	3,59	4,508	0,004*	2,4
	Lisans	291	7,56	2,77			
	Yüksek Lisans	105	8,39	3,07			
	Doktora	25	9,24	3,59			
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Ön Lisans	58	56,24	12,54	2,401	0,067	
	Lisans	291	52,19	10,53			
	Yüksek Lisans	105	53,04	11,32			
	Doktora	25	50,88	13,51			
Motive Olamama	Ön Lisans	58	7,57	4,76	8,090	0,000*	1,4
	Lisans	291	6,96	4,12			2,3
	Yüksek Lisans	105	8,27	4,97			2,4
	Doktora	25	11,16	5,15			3,4

İçsel Motivasyon	Ön Lisans	58	14,26	4,89	0,778	0,507	
	Lisans	291	13,54	4,05			
	Yüksek Lisans	105	13,41	4,21			
	Doktora	25	12,88	5,25			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Ön Lisans	58	11,71	5,16	7,773	0,000*	1,2
	Lisans	291	9,51	4,41			2,4
	Yüksek Lisans	105	10,30	4,47			3,4
	Doktora	25	13,16	5,65			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Ön Lisans	58	16,52	5,60	3,292	0,020*	3,4
	Lisans	291	14,47	5,73			
	Yüksek Lisans	105	14,53	5,85			
	Doktora	25	17,00	6,33			
Kişisel Düzenleme	Ön Lisans	58	15,33	4,51	3,157	0,025*	2,4
	Lisans	291	16,04	3,58			
	Yüksek Lisans	105	15,12	3,79			
	Doktora	25	14,04	6,01			
İçe Yansıtılan Düzenleme	Ön Lisans	58	15,12	4,70	4,098	0,007*	2,4
	Lisans	291	15,98	3,51			3,4
	Yüksek Lisans	105	16,00	3,67			
	Doktora	25	13,44	5,32			
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Ön Lisans	58	80,50	21,81	1,626	0,182	
	Lisans	291	76,50	14,31			
	Yüksek Lisans	105	77,64	14,81			
	Doktora	25	81,68	22,84			

Analizin sonuçlarına bakıldığında otokratik liderlik ($p=0,044$), tam serbestlik tanıyan liderlik ($p=0,004$), motive olamama ($p=0,000$), dışsal düzenleme-sosyal ($p=0,000$), dışsal düzenleme-maddesel ($p=0,020$), kişisel düzenleme ($p=0,025$) ve içe yansıtılan düzenleme ($p=0,007$) değişkenlerinde eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Otokratik liderlik algısı açısından ön lisans mezunu öğretmenler (Ort.=14,91, ss=3,94) en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalama yüksek lisans mezunlarında (Ort.=13,43, ss=3,51) bulunmuştur ($F=2,714$, $p=0,044$). Bu sonuç daha düşük eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin yöneticilerini daha otoriter algıladıklarını göstermektedir. Post Hoc Tukey testi sonucuna göre anlamlı fark ön lisans ile yüksek lisans grupları arasında belirlenmiştir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik açısından doktora mezunları (Ort.=9,24, ss=3,59) en yüksek algıya sahipken lisans mezunları (Ort.=7,56, ss=2,77) en düşük ortalamayı göstermiştir ($F=4,508$, $p=0,004$). Bu bulgu daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin yöneticilerinin daha serbestlik tanıyan bir liderlik anlayışına sahip olduğuna dair bir algı

taşıdıklarını göstermektedir. Post Hoc analizine göre anlamlı fark yüksek lisans ile doktora mezunları arasında saptanmıştır.

Motive olamama açısından doktora mezunları (Ort.=11,16, ss=5,15) en yüksek düzeyde motive olamama hissederken lisans mezunları (Ort.=6,96, ss=4,12) en düşük seviyede motive olamama bildirmiştir ($F=8,090$, $p=0,000$). Bu bulgu eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin işlerine olan motivasyonlarının azalabileceğini göstermektedir. Post Hoc analizi sonuçlarına göre anlamlı farklar; ön lisans ile yüksek lisans, ön lisans ile doktora, lisans ile doktora ve yüksek lisans ile doktora grupları arasında tespit edilmiştir.

Dışsal düzenleme-sosyal açısından en yüksek ortalama doktora mezunlarında (Ort.=13,16, ss=5,65) gözlemlenirken en düşük ortalama lisans mezunlarında (Ort.=9,51, ss=4,41) bulunmuştur ($F=7,773$, $p=0,000$). Bu durum daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin sosyal çevrenin motivasyonları üzerindeki etkisini daha fazla hissettiklerini düşündürmektedir. Post Hoc testine göre anlamlı farklar ön lisans ile lisans, yüksek lisans ile doktora ve lisans ile doktora grupları arasında gözlenmiştir.

Dışsal düzenleme-maddesel açısından en yüksek ortalama ön lisans mezunlarında (Ort.=16,52, ss=5,60), en düşük ortalama ise yüksek lisans mezunlarında (Ort.=14,53, ss=5,85) bulunmuştur ($F=3,292$, $p=0,020$). Bu bulgu ön lisans mezunlarının maddi ödüllere daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Post Hoc analizi sonuçlarına göre anlamlı fark lisans ile doktora mezunları arasında bulunmuştur.

Kişisel düzenleme açısından en yüksek ortalama lisans mezunlarında (Ort.=16,04, ss=3,58), en düşük ortalama ise doktora mezunlarında (Ort.=14,04, ss=6,01) tespit edilmiştir ($F=3,157$, $p=0,025$). Post Hoc sonuçlarına göre anlamlı fark yüksek lisans ile doktora grubu arasında belirlenmiştir.

İçe yansıtılan düzenleme açısından en yüksek ortalama lisans ve yüksek lisans mezunlarında (Ort.=15,98 ve 16,00), en düşük ortalama ise doktora mezunlarında (Ort.=13,44, ss=5,32) bulunmuştur ($F=4,098$, $p=0,007$). Post Hoc analizi sonuçlarına göre anlamlı fark yüksek lisans ile doktora ve lisans ile doktora grupları arasında tespit edilmiştir.

Diğer değişkenler (demokratik liderlik, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği, içsel motivasyon ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği) açısından eğitim düzeyi ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> 0,05$).

4.2.7. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre liderlik stilleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Çalışılan Okul Türü	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc Tukey
Demokratik Liderlik	Anaokulu	53	31,00	8,42	3,999	0,008*	2,4 3,4
	İlkokul	65	32,75	7,63			
	Ortaokul	145	31,76	8,48			
	Lise	216	29,27	8,93			
Otokratik Liderlik	Anaokulu	53	13,51	3,50	1,717	0,163	
	İlkokul	65	14,28	3,10			
	Ortaokul	145	14,63	3,48			
	Lise	216	14,00	3,52			
Tam serbestlik tanıyan liderlik	Anaokulu	53	8,00	3,11	1,188	0,314	
	İlkokul	65	7,65	2,84			
	Ortaokul	145	7,65	2,96			
	Lise	216	8,20	3,10			
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Anaokulu	53	52,51	11,04	2,252	0,082	
	İlkokul	65	54,68	9,52			
	Ortaokul	145	54,04	10,80			
	Lise	216	51,47	11,81			
Motive Olamama	Anaokulu	53	8,21	5,69	3,502	0,015*	2,4
	İlkokul	65	6,17	3,72			
	Ortaokul	145	7,19	4,49			
	Lise	216	8,02	4,43			
İçsel Motivasyon	Anaokulu	53	14,32	4,58	0,756	0,519	
	İlkokul	65	13,69	4,05			
	Ortaokul	145	13,55	3,85			
	Lise	216	13,35	4,49			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Anaokulu	53	10,57	5,62	0,466	0,706	
	İlkokul	65	10,08	4,37			
	Ortaokul	145	9,80	4,55			
	Lise	216	10,28	4,63			
Dışsal Düzenleme -Maddesel	Anaokulu	53	14,51	6,20	1,056	0,368	
	İlkokul	65	13,78	5,81			
	Ortaokul	145	15,01	5,66			
	Lise	216	15,18	5,82			
Kişisel Düzenleme	Anaokulu	53	16,32	4,15	1,425	0,235	
	İlkokul	65	16,03	3,98			

	Ortaokul	145	15,79	3,67			
	Lise	216	15,28	4,02			
İçe Yansıtılan Düzenleme	Anaokulu	53	15,28	4,89			
	İlkokul	65	16,48	3,50			
	Ortaokul	145	16,22	3,42	2,644	0,049*	1,2
	Lise	216	15,33	3,89			
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Anaokulu	53	79,21	20,23			
	İlkokul	65	76,23	13,96			
	Ortaokul	145	77,55	14,31	0,336	0,799	
	Lise	216	77,44	16,65			

Demokratik liderlik değişkeninde öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir ayrım bulunmuştur ($F=3,999$, $p=0,008$). En yüksek ortalama puan ilkokul öğretmenlerine ait olup (Ort.=32,75, ss=7,63) en düşük ortalama ise lise öğretmenlerine aittir (Ort.=29,27, ss=8,93). Bu sonuç ilkokul öğretmenlerinin demokratik liderlik anlayışını daha yüksek algıladığını göstermektedir. Post Hoc Tukey testi sonucuna göre anlamlı fark ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında tespit edilmiştir.

Motive olamama değişkeninde okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3,502$, $p=0,015$). İlkokul öğretmenleri en düşük motive olamama puanına sahipken (Ort.=6,17, ss=3,72) en yüksek ortalama anaokulu öğretmenlerine aittir (Ort.=8,21, ss=5,69). Bu durum ilkokul öğretmenlerinin işlerinde daha az motivasyon kaybı yaşadığını ancak anaokulu öğretmenlerinin motivasyonlarının daha düşük olabileceğini göstermektedir. Post Hoc analizi sonucunda anlamlı fark ortaokul ile ilkokul grupları arasında gözlenmiştir.

İçe yansıtılan düzenleme değişkeninde de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=2,644$, $p=0,049$). En yüksek ortalama puana ilkokul öğretmenleri sahip olup (Ort.=16,48, ss=3,50) en düşük ortalama ise anaokulu öğretmenlerine aittir (Ort.=15,28, ss=4,89). Bu sonuç ilkokul öğretmenlerinin içsel olarak motive olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve içsel motivasyonlarını sürdürmek için daha fazla düzenleme yaptıklarını göstermektedir. Post Hoc analizine göre anlamlı fark ilkokul ile anaokulu grubu arasında tespit edilmiştir.

Otokratik liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, içsel motivasyon, dışsal düzenleme (sosyal ve maddesel), kişisel düzenleme ve çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği değişkenlerinde öğretmenlerin çalıştıkları bağlı olarak belirgin bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

4.2.8. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stilleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Stilleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	Ort.	ss	F	P
Demokratik Liderlik	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	31,59	7,78	1,176	0,321
	Sözel Dersler	253	30,73	8,79		
	Sayısal Dersler	137	30,10	8,69		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	33,13	8,07		
	İdare (Öğretmen)	5	26,40	8,38		
Otokratik Liderlik	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	14,32	3,58	1,298	0,270
	Sözel Dersler	253	13,99	3,39		
	Sayısal Dersler	137	14,49	3,43		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	14,84	2,98		
	İdare (Öğretmen)	5	12,00	4,74		
Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	8,74	3,15	0,844	0,498
	Sözel Dersler	253	7,77	2,97		
	Sayısal Dersler	137	8,00	3,12		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	7,74	2,93		
	İdare (Öğretmen)	5	8,20	2,39		
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	54,65	11,41	1,238	0,294
	Sözel Dersler	253	52,49	11,22		
	Sayısal Dersler	137	52,59	10,88		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	55,71	9,40		
	İdare (Öğretmen)	5	46,60	10,36		
Motive Olamama	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	8,59	4,63	1,667	0,157
	Sözel Dersler	253	7,07	4,23		
	Sayısal Dersler	137	7,91	4,79		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	8,06	5,88		
	İdare (Öğretmen)	5	5,60	2,97		
İçsel Motivasyon	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	14,44	3,84	1,934	0,104
	Sözel Dersler	253	13,46	4,26		
	Sayısal Dersler	137	13,28	4,33		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	15,35	3,95		
	İdare (Öğretmen)	5	13,60	3,05		
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	10,32	5,21	0,183	0,947
	Sözel Dersler	253	10,12	4,32		
	Sayısal Dersler	137	10,12	5,04		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	10,06	5,47		
	İdare (Öğretmen)	5	8,40	6,02		

Dışsal Düzenleme- Maddesel	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	15,94	5,70	0,544	0,704
	Sözel Dersler	253	14,68	5,77		
	Sayısal Dersler	137	15,06	6,07		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	15,03	5,75		
	İdare (Öğretmen)	5	12,80	6,38		
Kişisel Düzenleme	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	15,76	3,61	2,301	0,058
	Sözel Dersler	253	16,05	3,42		
	Sayısal Dersler	137	14,98	4,38		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	16,71	3,91		
	İdare (Öğretmen)	5	15,80	5,76		
İçer Yansıtılan Düzenleme	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	15,71	3,34	1,671	0,156
	Sözel Dersler	253	16,15	3,47		
	Sayısal Dersler	137	15,34	4,14		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	16,13	4,39		
	İdare (Öğretmen)	5	18,40	2,61		
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Uygulamalı Bilimler Dersleri	34	80,76	15,87	0,942	0,440
	Sözel Dersler	253	77,53	13,94		
	Sayısal Dersler	137	76,69	18,25		
	Okul Öncesi / İlkokul	31	81,35	16,77		
	İdare (Öğretmen)	5	74,60	16,83		

Analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin yönü ve gücünü belirlemek adına uygulanan korelasyon analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Korelasyon Analizi

		Demokratik Liderlik	Otokratik Liderlik	Tam serbestlik taniyan liderlik	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	Motive Olamama	İçsel Motivasyon	Dışsal Düzenleme- Sosyal	Dışsal Düzenleme -Maddesel	Kişisel Düzenleme	İçe Yansıtılan Düzenleme	Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği
Demokratik Liderlik	r	1										
	p											
Otokratik Liderlik	r	,578**	1									
	p	0,000										
Tam serbestlik taniyan liderlik	r	-0,069	-,095*	1								
	p	0,130	0,039									
Okul Yöneticilerinin	r	,934**	,731**	,188**	1							
	p	0,000	0,000	0,000								
Motive Olamama	r	-,220**	-,159**	,406**	-,109*	1						
	p	0,000	0,000	0,000	0,017							
İçsel Motivasyon	r	,386**	,331**	0,041	,412**	-,092*	1					
	p	0,000	0,000	0,365	0,000	0,044						
Dışsal Düzenleme - Sosyal	r	,112*	0,056	,322**	,192**	,449**	,186**	1				
	p	0,014	0,219	0,000	0,000	0,000	0,000					
Dışsal Düzenleme - Maddesel	r	,255**	,233**	,184**	,320**	,300**	,254**	,588**	1			
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
Kişisel Düzenleme	r	,325**	,328**	-,127**	,319**	-,292**	,493**	0,067	,150**	1		
	p	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,141	0,001			
İçe Yansıtılan Düzenleme	r	,341**	,354**	-,132**	,338**	-,240**	,423**	0,017	,208**	,608**	1	
	p	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,709	0,000	0,000		
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	r	,327**	,309**	,224**	,409**	,370**	,608**	,702**	,773**	,513**	,513**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablo 14'e göre demokratik liderlik ile otokratik liderlik arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,578$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde çok kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,934$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,386$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,112$, $p=0,014$). Demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,255$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,325$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,341$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,327$, $p<0,001$). Demokratik liderlik ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,220$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,731$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,331$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,233$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,328$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,354$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,309$, $p<0,001$).

Otokratik liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,731$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,331$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,233$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile kişisel düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,328$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,354$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,309$, $p<0,001$). Otokratik liderlik ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,159$, $p<0,001$). Bu bulgu otokratik liderlik arttıkça öğretmenlerin motive olamama düzeyinin azaldığını

göstermektedir. Otokratik liderlik ile tam serbestlik tanıyan liderlik olumsuz yönde, düşük seviyede bir bağlantı tespit edilmiştir ($r=-0,095$, $p=0,039$).

Tam serbestlik tanıyan liderlik ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,188$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile motive olamama arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,406$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,322$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,184$, $p<0,001$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,224$, $p<0,001$). Öte yandan tam serbestlik tanıyan liderlik ile kişisel düzenleme arasında olumsuz yönde, düşük seviyede bir bağlantı tespit edilmiştir ($r=-0,127$, $p=0,005$). Tam serbestlik tanıyan liderlik ile içe yansıtılan düzenleme arasında da negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,132$, $p=0,004$).

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,412$, $p<0,001$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile dışsal düzenleme-sosyal arasında olumlu yönde, düşük seviyede bir bağlantı tespit edilmiş ($r=0,192$, $p<0,001$) olup yöneticilerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal çevre odaklı dışsal düzenleme düzeylerini etkileyebileceğine işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,320$, $p<0,001$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile kişisel düzenleme ($r=0,319$, $p<0,001$) ve içe yansıtılan düzenleme ($r=0,338$, $p<0,001$) arasında orta kuvvetli pozitif ilişkiler mevcuttur. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,409$, $p<0,001$), Öte yandan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği ile motive olamama arasında olumsuz yönde, düşük seviyede bir bağlantı tespit edilmiştir ($r=-0,109$, $p=0,017$).

Motive olamama ile içsel motivasyon arasında olumsuz yönde, düşük seviyede bir bağlantı tespit edilmiştir ($r=-0,092$, $p=0,044$). Motive olamama ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,449$, $p<0,001$). Motive olamama ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur

($r=0,300$, $p<0,001$). Motive olamama ile kişisel düzenleme ($r=-0,292$, $p<0,001$) ve içe yansıtılan düzenleme ($r=-0,240$, $p<0,001$) arasında negatif yönde orta kuvvetli ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak motive olamama ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,370$, $p<0,001$).

Dışsal düzenleme-sosyal ile dışsal düzenleme-maddesel arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,588$, $p<0,001$). Ayrıca dışsal düzenleme-sosyal ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,702$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-sosyal ile kişisel düzenleme ($r=0,067$, $p=0,141$) ve dışsal düzenleme-sosyal ile içe yansıtılan düzenleme ($r=0,017$, $p=0,709$) arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Dışsal düzenleme-maddesel ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,773$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-maddesel ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,208$, $p<0,001$). Dışsal düzenleme-maddesel ile kişisel düzenleme arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,150$, $p=0,001$),

Kişisel düzenleme ile içe yansıtılan düzenleme arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,608$, $p<0,001$), kişisel düzenleme ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,513$, $p<0,001$).

İçe yansıtılan düzenleme ile çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ($r=0,513$, $p<0,001$).

Okul liderlerinin benimsediği yönetim biçimlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analiz sonucu Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Regresyon Analizi Model 1

Bağımlı	Bağımsız	Beta	T	p	R2	F
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	0,409	9,796	0,000	0,167	95,963

Analiz kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği bağımsız değişken, çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonuçları okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir ($\beta=0,409$, $t=9,796$, $p<0,001$). Bu bulgu liderlik stillerindeki artışın öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Modelin açıklayıcılık gücünü ifade eden R^2 değeri 0,167 olarak hesaplanmıştır. Bu değer liderlik stillerinin öğretmen motivasyonundaki değişimin %16,7'sini açıkladığını göstermektedir. Regresyon modelinin genel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda $F(1,477)=95,963$, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Bu sonuç modelin genel olarak anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediği söylenebilir. Özellikle demokratik ve destekleyici liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olabileceği buna karşılık otokratik veya ilgisiz liderlik yaklaşımlarının motivasyonu olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmak için yöneticilerin etkili liderlik becerileri geliştirmesi ve motive edici bir okul ortamı oluşturması önemli görülmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini değerlendirmek adına yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonucu Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Regresyon Analizi Model 2

Bağımlı	Bağımsız	Beta	t	p	R2	F
Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	Demokratik Liderlik	0,229	4,530	0,000	0,195	38,315
	Otokratik Liderlik	0,201	3,974	0,000		
	Tam serbestlik tanıyan liderlik	0,259	6,259	0,000		

Bağımlı değişken olarak çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği; bağımsız değişkenler olarak ise demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik ele alınmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre demokratik liderlik öğretmen motivasyonu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta=0,229$, $t=4,530$, $p<0,001$). Bu bulgu yöneticilerin demokratik liderlik tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir. Otokratik liderlik de öğretmen motivasyonunu anlamlı düzeyde etkilemektedir ($\beta=0,201$, $t=3,974$, $p<0,001$). Bu sonuç otokratik liderliğin motivasyonu doğrudan olumsuz yönde etkilemediğini ancak farklı dinamikler üzerinden öğretmenlerin motivasyon seviyeleri üzerinde belirli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

En güçlü etkiye sahip bağımsız değişken ise tam serbestlik tanıyan liderlik olmuştur ($\beta=0,259$, $t=6,259$, $p<0,001$). Bu bulgu yöneticilerin öğretmenlere daha fazla serbestlik tanımalarının motivasyon seviyelerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Ancak bu durumun uzun vadede yönetsel kontrol eksikliği ile nasıl bir etki yaratacağı gelecekteki araştırmalarda daha detaylı incelenmelidir.

Regresyon modelinin genel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda $F(3,475)=38,315$, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Modelin açıklayıcılık gücünü gösteren R^2 değeri 0,195 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, liderlik stillerinin öğretmen motivasyonundaki değişimin %19,5'ini açıkladığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenler, yöneticilerinin en çok demokratik liderlik stilini benimsediğini belirtmiştir. Bu durum, özel okul yöneticilerinin daha çok katılımcı ve iş birliğine dayalı liderlik davranışları sergilediklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunda ise içe yansıtılan ve kişisel düzenleme boyutları en yüksek ortalamalara sahiptir, bu da içsel motivasyon kaynaklarının güçlü olduğunu, öğretmenlerin görevlerini içselleştirerek ve kişisel değerlerine bağlı şekilde yerine getirdiklerini göstermektedir.

Genel motivasyon düzeyinin ortalamasının üzerinde olması da öğretmenlerin işlerine yönelik genel bir motivasyon sergilediklerini düşündürmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları; tam serbestlik tanıyan liderlik, motive olamama ve içsel motivasyon değişkenlerinde cinsiyet farklılıklarının anlamlı olduğunu göstermiştir. Erkek öğretmenler tam serbestlik tanıyan liderlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtirken motivasyon eksikliği yaşama eğilimlerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte erkek öğretmenler içsel motivasyon açısından da daha yüksek puanlara sahiptir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yaş gruplarına göre tam serbestlik tanıyan liderlik, motive olamama, dışsal düzenleme-sosyal ve içe yansıtılan düzenleme değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. 35 yaş ve altı öğretmenler tam serbestlik tanıyan liderlik algısında en yüksek ortalamaya sahipken motive olamama puanları da en yüksek düzeydedir.

Mesleki kıdeme göre farklılıklar incelendiğinde demokratik liderlik stilindeki okul yöneticilerinin liderlik stilleri toplam puanı ile değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin demokratik liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim düzeyine göre farklılıklar incelendiğinde otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik ile değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin otokratik liderlik algısı en yüksek bulunurken doktora mezunlarının en düşük motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Bu da eğitim düzeyi ile motivasyon düşüklüğü arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Okul türüne göre demokratik liderlik, motive olamama ve içe yansıtılan düzenleme değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Demokratik liderlik algısı en yüksek ilkökul öğretmenlerinde bulunurken lise öğretmenlerinde en düşük seviyede görülmüştür. Öte yandan yapılan varyans analizine göre öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stilleri ve iş motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Korelasyon analizi bulguları, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Demokratik liderlik ile bireyin içsel güdülenmesi arasında olumlu ve orta düzeyde anlamlı bir bağlantı saptanmıştır. Elde edilen bulgu yöneticilerin demokratik liderlik sergilemesinin öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca demokratik liderlik ile dışsal düzenleme-sosyal arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur bu da sosyal destek mekanizmalarının liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında bağlantılı olduğunu düşündürmektedir.

Otokratik liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur ancak otokratik liderlik ile motive olamama arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, otokratik liderliğin belirli koşullar altında öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik ile motive olamama arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlere çok fazla serbestlik tanımasının zamanla motivasyon kaybına neden olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan tam

serbestlik tanıyan liderlik ile çok boyutlu iş motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu da belirli bir düzeyde özgürlük tanımanın motivasyonu destekleyebileceğini göstermektedir. Bireylere belli bir özgürlük alanı sağlanması işlerine yansıtabilecekleri verimin daha fazla olacağını düşündürmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Demokratik liderlik, içsel motivasyonu ve iş motivasyonunu artırıcı bir faktör olarak belirlenirken tam serbestlik tanıyan liderlik öğretmenlerin motivasyon düzeyini önemli ölçüde yükseltmektedir. Otokratik liderlik ise öğretmenlerin motive olamama düzeyleri ile ilişkilidir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu buna karşılık otokratik liderliğin bazı motivasyon boyutlarını olumsuz yönde etkileyebileceği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular; liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu etkilediğini göstermiştir. Köse ve Karabağ Köse (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik stiline öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında araştırmada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin liderlik algıları ve motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici anlamlı farklılıklar yaratabileceğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları hem bireysel değişkenlerin hem de yönetsel yaklaşımların öğretmen motivasyonu ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Cemaloğlu (2007), örgütün amaçlanan hedefe ulaşmasında okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin önemli olduğunu buna bağlı olarak öğretmenlerin okula karşı aidiyet duygusu ve motivasyonunun güçlendiğini belirlemiştir. Bu çalışmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve

okul türü gibi değişkenlerin, katılımcıların liderlik algılarına ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı belirlenmiştir. Örneğin erkek öğretmenlerin daha yüksek serbestlik algısına sahip oldukları ve aynı zamanda daha yüksek motivasyon eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini daha ayrıntılı olarak ele almak, araştırmanın bulgularını derinlemesine değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu şekillendiren önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle demokratik liderliğin öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyini artırıcı bir unsur olarak öne çıktığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin yöneticilerini büyük ölçüde demokratik lider olarak tanımlamaları özel okul bağlamında iş birliğine dayalı bir yönetim anlayışının benimsendiğini düşündürmektedir. Demokratik liderlik yaklaşımının öğretmen motivasyonunu artırıcı etkisi literatürdeki birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir. Köse ve Karabağ Köse (2021), demokratik liderlik tarzının öğretmenlerin profesyonel motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kamar ve Gökbulut (2023), yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları arttıkça öğretmenlerin içsel ve dışsal güdülenme düzeyinde anlamlı ve orta kuvvette bir artış gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu bulgular, demokratik liderlik yaklaşımının öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir faktör olduğunu desteklemektedir. Ayrıca bu tür bir liderlik tarzı öğretmenlerin profesyonel tatmin duygularını da pekiştirmektedir.

Otokratik liderlik, çalışmada öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak belirlenmiştir. Alinyazında ve bulgulara elde edilen verilere göre de otokratik liderlik modelinde birkaç belirgin dezavantaj bulunmaktadır. Köse ve Karabağ Köse (2021), otokratik liderliğin öğretmenlerin motivasyonunu zayıflatabileceğini ifade etmiştir. Lukashova ve Zhumakayeva (2023) benzer şekilde otokratik liderlerin kararları tek başlarına alarak öğretmenlerin katılımını engellemelerinin motivasyon üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Otokratik liderler kararları tek başına aldıkları için örgüt üyeleri sürece katılma fırsatına sahip olamaz ve karar alma sürecinde etkin rol oynayamaz. Otokratik liderlerin oluşturduğu tek yönlü bir iletişim içerisinde öğretmenler gibi motivasyona fazlasıyla ihtiyaç duyan örgüt üyeleri etkili bir şekilde performans gösterememektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını kısıtlayan otokratik liderlik anlayışının motivasyon kaybına yol açabileceği söylenebilir. Bunun giderilmesi adına liderlerin tek bir liderlik tarzını benimsemek yerine öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre hareket etmesi gerekmektedir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde karmaşık bir etki yaratmaktadır. Diğer liderlik stillerine göre daha fazla özgürlük tanıyan bir liderlik tarzının öğretmenlerde aidiyet duygusunun eksikliğine yol açabileceğini ve motivasyon kaybını tetikleyebileceğini düşündürmektedir. Ancak Werang ve Lena (2014), belirli bir düzeyde serbestliğin öğretmenlerin yaratıcılık ve iş motivasyonunu artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum serbestlik tanıyan liderlik tarzının belirli bir denge gözetilerek uygulanmasının daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin sahip olduğu liderlik becerileri eğitsel süreçlerin niteliğinden öğretmen motivasyonuna kadar pek çok değişken üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Nitekim T. Aytaç ve Usta (2023), sınav ve mülakat süreçlerini başarıyla tamamlayan birçok okul yöneticisinin buna rağmen etkili liderlik becerilerinden yoksun olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum sadece benimsenen liderlik stilinden değil liderliğin temel yeterlilik alanlarından uzak kalınmasından da kaynaklandığı düşünülebilir. Liderlik becerilerindeki yetersizlik öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yaratmakta ve eğitim ortamındaki motivasyon düzeyini düşürebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerin liderlik yeterlilikleri arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları da bu görüşü desteklemekte ve etkili liderlik sergileyen yöneticilerin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Tunçer (2021)'in çalışmasında ifade ettiği gibi motivasyon unsuru, çalışanları hedefler doğrultusunda çalışmaya teşvik ettiğinden dolayı örgüt içerisindeki başarıyla doğrudan ilişkilidir.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri geliştirmesi ve motive edici bir okul ortamı oluşturması öğretmenlerin motivasyon seviyelerini artırma açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmelidir. M. Aytaç ve Usta (2023) çalışmasında etkili bir örgütsel yapı oluşturulurken okul yöneticilerine önemli görevler düştüğünü özellikle sergiledikleri liderlik stilleri bu yapının başarısını doğrudan etkilemekte olduğu sonucuna varmışlardır. Bu da göstermektedir ki örgütsel mutluluk, bireylerin işlerine yönelik tutumlarını ve çaba düzeylerini doğrudan etkileyerek motivasyonlarını artırmaktadır. Literatürde yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahip çalışanların daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları, bu durumun performans ve bağlılık açısından olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, örgütsel mutluluk ile motivasyon arasında pozitif yönlü ve kayda değer bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi literatürle tutarlı bir şekilde ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin sadece yönetsel becerileriyle değil aynı zamanda öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik etkili liderlik becerilerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okul yönetimi, okuldaki kaynakları stratejik bir biçimde kullanarak okulun misyon ve vizyonuna uygun şekilde işleyişini sürdürmeyi hedefler (Usta ve Boğa, 2021). Bu hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin yüksek motivasyonunu sağlamak lider açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yüksek motivasyonda olması demek örgütün yüksek performans göstermesi demektir. Okul müdürlerinin çağın ihtiyaçlarına uygun becerilerle donanmış ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları, örgüt için olumlu davranışları ön plana çıkararak çalışanları ortak hedeflere yönlendirmelerine olanak sağlar. Böyle bir ortamda okulda başarı artar ve verimli bir çalışma atmosferi oluşur.

5.3. Öneriler

- Okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler belirlenerek bu becerilerin kazandırılması amacıyla öğretmenlik bölümünde eğitim alan öğrencilere ders verilip halihazırda bu mesleği yapan öğretmenler için de seminerler, hizmet içi eğitimler ve uzaktan eğitim gibi çeşitli programlar düzenlenebilir.
- Okul yöneticilerine yönelik koçluk uygulamaları ve liderlik eğitim modülleri hayata geçirilebilir.

Araştırmacılar için:

1. Liderlik stillerinin motivasyon üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelemek için farklı okul türleri ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.
2. Karma yöntem (mixed method) uygulanarak daha derin içgörü elde edilebilir.
3. Öğretmenlerin liderlik stillerine dair algılarının, uzun vadede okul başarısı ve öğretmen bağlılığı üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda daha fazla veri sağlayacak çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Et Al. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32419>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akcakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408119>
- Aktaş, A. ve Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1207991>
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/749561>
- Altunok, Ş. ve İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1899785>
- Aytaç, M. S. ve Usta, M. E. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1844-1862. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2638377>
- Aytaç, T. ve Usta, E. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik becerileri ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31(2), 145–162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2638377>
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 165-194 Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/277750560_Okul_yoneticilerinin_liderlik_stillerinin_orgut_sagligi_uzerindeki_etkisi
- Coşkun, E., Coşkun, M. D., Özdemir, A. K. ve Gökçedağ, O. (2023). Öğretmenlerde iş motivasyonunu düşüren nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1411-1426. Erişim adresi: <https://zenodo.org/records/8425957>

- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563812>
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/317807126_Cok_Boyutlu_Is_Motivasyonu_Olceginin_Turk_Kulturune_Uyarlanması
- Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160970>
- Fışkınılı, G. (2020). *Okul Yöneticilerinin Sahip Olduğu Yönetim Felsefesi ile Kullandıkları Politik Taktikler Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 628152).
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2676523>
- Kamar, M. ve Gökbulut, B. (2023). Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (93), 386-404. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2754337>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, 445, 43-83. Erişim adresi: https://www.academia.edu/17636132/Kamu_ve_%C3%96zel_Sekt%C3%B6r_Y%C3%B6neticilerinin_Liderlik_Davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1_Bir_Literat%C3%BCr_Analizi_Denemesi
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeği'nin geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 3006-3016. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/12/okul-yoneticilerinin-liderlik-stili-olcegi-22952-toad.pdf>
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256405>

- Koç, M. B. (2023). Özel okulda görev yapan yöneticilerin idealizm gerçeklik bağlamında yaşadıkları temel ikilemler. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 123-143. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2746055>
- Köse, S. ve Karabağ Köse, E. (2021). Demokratik ve otokratik liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 281–298. Erişim adresi: <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/12146/3581>
- Küçükçayır, A. G. & Cemaloğlu, N. (2017, Mayıs). *Türkiye’de geçmişten günümüze özel okullar ve uygulanan politikalar üzerine bir araştırma*. Bildiri, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Lukashova, N. & Zhumakayeva, A. (2023). Autocratic leadership in schools: impacts on teacher engagement and participation. *Journal of Educational Leadership Studies*, 9(1), 44–59. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/371206057_TEACHER_MOTIVATION_ORIENTATIONS_AND_LEADERSHIP_STYLES
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022/2023 eğitim öğretim yıl sonu örgün eğitim istatistikleri kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/307103>
- Özdemir, A. ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302127>
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Kanun No. 5580, 8 Şubat 007 tarihli ve 26434 sayılı Resmî Gazete.
- Şenkibar, B. İ. (2023). *Özel eğitim kurumları öğretmenlerinin yöneticilerinin yetkinlik düzeylerine ilişkin algıları*. (Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11499/50973>
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84. Erişim adresi: https://www.sayistay.gov.tr/files/5195_der80m3.pdf
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541376).

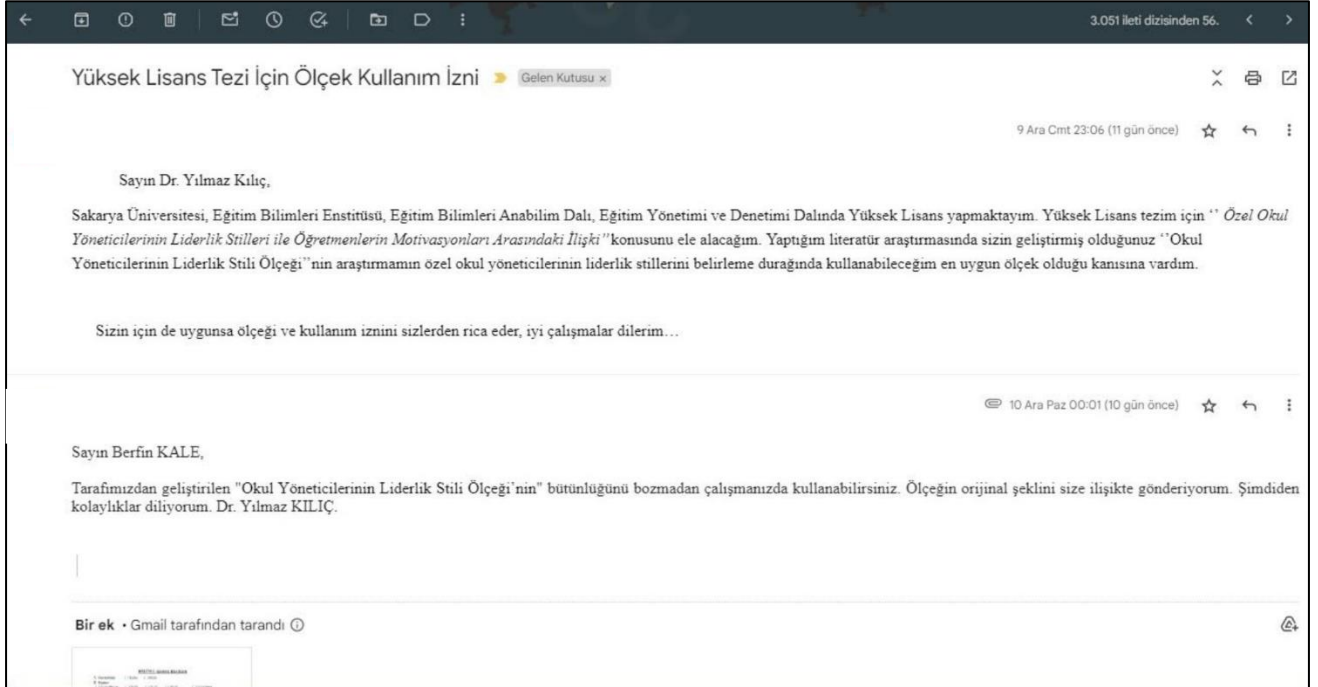
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1581495>
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114914>
- Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/750043>
- Werang, B. R. & Lena, L. (2014). Freedom and creativity: the role of laissez-faire leadership in school settings. *International Education Studies*, 7(9), 12-20. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/362181127_Freedom_and_Creativity

EKLER

Ek 1. İlçe Milli Eğitimden Alınan Veri Yazısı

	T.C. BÜYÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-19243587-405.01-91866264		12.12.2023
Konu : Öğretmen Sayıları		
Sayın: Berfin KALE		
Müdürlüğümüze bağlı olarak faaliyet gösteren özel anaokulu, ilkokul, ortaokulu ve liselere ait öğretmen sayıları aşağıda belirtilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.		
Hikmet TEPELİ İlçe Milli Eğitim Müdürü		
Özel Kurumlar Öğretmen Sayıları: Anaokulu, İlkokulu, Ortaokul 1076 Ortaöğretim 306		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Adres : Büyükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Özel Okullar) Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys Dizdariye Mh. Enver Paşa Cd. Kaymakamlık Hizmet Binası B Blok Kat 3 Bilgi için: V.H.K.I.S.SEVİNÇ Büyükçekmece Tel.0212 881 51 51 Telefon No : 0 (212) 881 51 51 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni E-Posta: buyukcekmece34@meh.gov.tr İnternet Adresi: Faks:2128832595 Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr		
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 34dc-b391-3285-95f2-84a4 kodu ile teyit edilebilir.		

Ek 2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Kullanım İzni



Ek 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.324498



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-324498
Konu : 27/02 Berfin KALE

11.01.2024

Sayın Berfin KALE

İlgi : 04.01.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.01.2024 tarihli ve 27 sayılı toplantısında alınan "02" nolu karar ile Berfin KALE'nin başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRLB3KBTU Pin Kodu :52492

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&eD=BSRLB3KBTU&eS=324498>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 4. Etik Kurul Karar Örneği

KARAR

2. Berfin KALE'nin “ Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Berfin KALE'nin “ Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.