



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN
GÖREVLERİNİ SÜRDÜRME MOTİVASYONLARININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yunus DURGUT

**Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Tuncer FİDAN**

**ALANYA
2026**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ
SÜRDÜRME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Yunus Durgut

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Tuncer Fidan

ALANYA

2026

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Yunus DURGUT

ÖNSÖZ

Bu çalışma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyon düzeyleri; kurumun yönetsel işleyişinden öğretmenlerin mesleki doyumuna, öğrencilerin akademik başarısından kurum kültürünün niteliğine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Bu nedenle, müdürlerin mesleki sürekliliklerini şekillendiren içsel ve dışsal faktörlerin ortaya konulması hem eğitim yönetimi literatürüne katkı sunmakta hem de uygulamaya dönük politika önerilerinin geliştirilmesine zemin oluşturmaktadır.

Araştırma süreci boyunca alan yazın taramasından veri toplama aşamasına, analiz sürecinden raporlamaya kadar tüm aşamalar büyük bir titizlik, akademik özen ve sorumluluk bilinciyle yürütülmüştür. Bu süreçte katkı sağlayan kişi ve kurumlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle, akademik yaşamım boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşarak gelişime katkı sunan; Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrencisi olduğum süre boyunca akademik rehberlikleriyle beni yönlendiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'a, fakültemizin değerli hocalarından olan Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN, Doç. Dr. Fatma KALKAN ve Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Kamile DEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu kişiler araştırmanın bilimsel niteliğini güçlendiren, yön gösterici akademik katkılarıyla çalışmanın her aşamasında önemli bir rol üstlenmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan Alanya ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumu müdürlerine, ayrıca araştırma sürecinde gerekli kolaylıkları sağlayan Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ve resmi ortaöğretim kurumu yöneticilerine teşekkür ederim. Katılımcıların paylaştığı görüşler, çalışmanın nitel veriye dayalı olarak anlamlı bir derinlik kazanmasına büyük katkı sağlamıştır.

Bu sürecin her anında yanımda olan, destekleriyle beni güçlendiren annem ve babam; akademik yolculuğum boyunca beni motive eden, anlayışı ve desteğiyle katkı sunan aileme minnettarım. Ayrıca, mesleki yaşamımda desteklerini esirgemeyen

ortaöğretim kurumu müdürüme ve sahada çalışmaya katılan tüm ortaöğretim kurumu müdürlerine teşekkür eder, bu araştırmayı özveriyle görevlerini sürdüren tüm eğitim yöneticilerine ithaf ederim.

Bu tezin, eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacılar, ortaöğretim kurumu yöneticileri ve politika yapıcılar için yararlı bir kaynak olmasını diliyor; alan yazına mütevazı bir katkı sunmasını temenni ediyorum.

Alanya, Ocak, 2026

Yunus DURGUT



ÖZET

RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ SÜRDÜRME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Yunus DURGUT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Ocak, 2026 (94 Sayfa)

Bu araştırmanın amacı, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını incelemek ve bu motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörleri çok boyutlu bir çerçevede ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 19 resmi ortaöğretim kurumu müdürü oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak sistematik biçimde çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarında içsel motivasyon unsurlarının belirleyici ve sürdürücü bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilere katkı sağlama, ortaöğretim kurumunun gelişim süreçlerini yönetme, kurum paydaşlarına liderlik etme ve yönetsel liderlik rolünün sağladığı manevi doyum gibi içsel etkenler öne çıkmaktadır. Bunun yanında başarıların takdir edilmesi gibi dışsal etkenlerin motivasyonu destekleyici bir işlev gördüğü belirlenmiştir. İçsel motivasyon kaynaklarının, okul müdürlerinin görevlerini sürdürmelerinde baskın bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan resmi ortaöğretim kurumu müdürleri ile sınırlıdır. Bu doğrultuda, farklı ortaöğretim kurumu kademelerinde görev yapan kurum yöneticilerini ve özel ortaöğretim kurumu müdürlerini kapsayan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, Eğitim liderliği, İçsel motivasyon, Dışsal motivasyon.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE MOTIVATION OF OFFICIAL SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS TO CONTINUE THEIR DUTIES

Yunus DURGUT

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

January, 2026

The purpose of this research is to examine the motivation of official secondary school principals working in the Alanya district of Antalya province to continue their duties and to reveal the internal and external factors affecting this motivation within a multi-dimensional framework. The research was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The study group consists of 19 official secondary school principals working in the Alanya district of Antalya province. Data were collected through a semi-structured interview form; the obtained data were systematically analyzed using the thematic analysis method.

The research findings showed that internal motivation elements played a determining role in the motivation of secondary school principals to continue their duties. Internal factors such as contributing to students, managing the development processes of the secondary school, leading institutional stakeholders, and the spiritual satisfaction provided by the managerial leadership role stand out. In addition, external factors such as the appreciation of successes have been determined to have a supportive function for motivation. It has been concluded that internal motivation sources were a dominant motivator factor in school principals' continuing their duties. The research is limited to official secondary school principals working in the Alanya district of Antalya province. In this direction, it is recommended to conduct studies that include school administrators working at different secondary school levels and private secondary school principals.

Keywords: Motivation, Public upper secondary school principals, Educational leadership, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation.

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI

ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR SAYFASI	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER SAYFASI	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. BÖLÜM II	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Giriş	6
2.2. Motivasyon Kavramı ve Tarihsel Gelişim	6
2.3. Motivasyon Kuramları	7
2.3.1. İçerik kuramları	7
2.3.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	8
2.3.1.2. Alderfer'in ERG kuramı.....	8
2.3.1.3. Herzberg'in çift etmen kuramı	9
2.3.1.4. McClelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı.....	10
2.3.1.5. Chan ve Drasgow'un liderlik etme motivasyonu kuramı.....	11
2.3.2. Süreç kuramları	12
2.3.2.1. Skinner'ın pekiştirme kuramı	12

2.3.2.2. Bandura'nın özyeterlik kuramı	13
2.3.2.3. Locke ve Latham'ın hedef belirleme kuramı	14
2.3.2.4. Vroom'un beklenti kuramı	14
2.3.2.5. Adams'ın eşitlik kuramı	15
2.4. Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevi	16
2.4.1. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik rolleri	18
2.4.2. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik rolleri	19
2.4.3. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin denetçilik rolleri	20
2.4.4. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurumsal bağlılık sorumluluğu	21
2.4.5. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin sorun çözme sorumluluğu	22
2.4.6. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin olumsuz psikolojik durumlarını görevlerine yansıtmama sorumluluğu	24
2.4.7. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları	27
2.5. Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Motivasyon Kaynakları ile İlgili Araştırmalar	29
3. BÖLÜM III	34
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	34
3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Araştırma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Veri Toplama Süreci	38
3.5. Verilerin Analizi	38
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	39
4. BÖLÜM IV	41
4. BULGULAR	41
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62

5. BÖLÜM V	65
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuç ve Tartışma	65
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	65
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	66
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	68
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	69
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	70
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	71
5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	72
5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	74
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	75
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	76
6. KAYNAKÇA	77
7. EKLER	86
Ek 1: Ölçme Aracı Kullanma İzni	86
Ek 2: Görüşme Formu	87
Ek 3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	89
Ek 4: Etik Kurul Onayı.....	92
Ek 5: İntihal Programı Benzerlik Raporu Sonucu	93
ÖZGEÇMİŞ.....	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler.....	35
Tablo 4.1 Resmi Ortaöğretim Kurumu Yöneticisi Olma Motivasyonu Teması.....	41
Tablo 4.2 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Deneyimi Teması	43
Tablo 4.3 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Yetkilerinin Kullanımı	45
Tablo 4.4 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevinden Beklentiler	47
Tablo 4.5 Beklentilerin Karşılınması Teması	48
Tablo 4.6 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Motivasyonunu Artıran Etkenler Teması	50
Tablo 4.7 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Motivasyonlarını Azaltan Etkenler Teması	51
Tablo 4.8 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevinde Maddi Doyum Teması .	54
Tablo 4.9 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevinde Manevi Doyum Teması	55
Tablo 4.10 Göreve Başladıktan Sonra Düşüncelerde Yaşanan Değişim Teması	57
Tablo 4.11 Alınan Geri Bildirimler Teması.....	59
Tablo 4.12 Kazanılan Yetkinlikler Teması.....	60
Tablo 4.13 Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevini Sürdürme Motivasyonu Teması	62

ŞEKİLLER LİSTESİ



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD - Amerika Birleşik Devletleri

MEB - Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, tanımlar ile kapsam ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve hedeflere yönelik çabalarını şekillendiren temel bir psikolojik süreçtir. Eğitim yönetimi bağlamında ele alındığında, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları; kurumun akademik başarısı, eğitim-öğretim sürecinin etkililiği ve örgütsel işleyiş üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Alanyazında, etkili eğitim kurumlarının yönetiminde motivasyonu yüksek ve liderlik özellikleri gelişmiş yöneticilerin önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Hallinger ve diğ., 2020).

Resmi ortaöğretim kurumlarının bu araştırmanın odağında yer almasının temel gerekçesi, bu kurumların diğer eğitim kademelerine kıyasla daha karmaşık ve bürokratik bir yapıya sahip olmasıdır. Ortaöğretim kurumlarında akademik birimlerin çeşitliliği, disiplin süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, rehberlik hizmetleri ve çok sayıda paydaşın eş zamanlı olarak yönetilmesi, yönetsel sorumlulukları önemli ölçüde artırmaktadır. Bunun yanı sıra ortaöğretim kademesi, öğrencilerin yükseköğretime geçiş sürecinin doğrudan içinde yer alması nedeniyle, kurumsal performansın merkezi sınavlar aracılığıyla daha yakından izlenebildiği ve sonuçlarının daha görünür olduğu bir eğitim basamağıdır. Bu durum, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını etkileyen etkenlerin daha belirgin hâle gelmesine neden olmaktadır (Çalışkan, 2021).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, yalnızca idari süreçleri yürüten yöneticiler değil; aynı zamanda öğretim süreçlerine liderlik eden, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu destekleyen ve öğrencilerin akademik gelişimlerini izleyen eğitim liderleri olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, müdürlerin görevlerini sürdürme motivasyonları hem öğretmenlerin mesleki performansları hem de öğrencilerin

akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (İhtiyaroğlu, 2017). Bununla birlikte, değişen eğitim politikaları, yoğun bürokratik işlemler, artan iş yükü, veli beklentileri ve bütçe kısıtlamaları gibi unsurlar, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Arastaman ve diğ., 2024).

Motivasyon kavramı, başlangıçta daha çok ekonomik ve maddi gereksinimler çerçevesinde ele alınmış; zamanla manevi doyum, aidiyet, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi psikolojik gereksinimlerin mesleki devamlılık üzerindeki etkisi ön plana çıkmıştır. Güncel araştırmalar, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarının bireysel özelliklerin yanı sıra kurumsal çevre koşullarından da etkilendiğini göstermektedir. Özellikle mesleki gelişim olanakları, çalışma koşulları ve liderlik rolünden elde edilen tatmin, motivasyonu artıran önemli etkenler arasında yer almaktadır (Yılmaz & Keleş, 2017).

Motivasyonu yüksek bireylerin görevlerini içsel bir istekle yerine getirdikleri, karşılaştıkları sorunlarla daha etkili biçimde başa çıkabildikleri ve yüksek performans sergiledikleri belirtilmektedir (İlgar, 2004). Bu özellikler, eğitim liderliği sorumluluğunu üstlenen resmi ortaöğretim kurumu müdürleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte, alanyazında motivasyon konusunun çoğunlukla öğretmenler veya yöneticilerin motivasyon sağlayıcı rolleri üzerinden ele alındığı; resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarının doğrudan merkeze alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Helvacı & Başın, 2013; Akkaya, 2021; Atış ve diğ., 2023).

Cinsiyet, yöneticilik deneyimi ve mesleki geçmiş gibi değişkenlerin de müdürlerin görev motivasyonları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkilerinin farklılaşması, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Ayyıldız ve diğ., 2025).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları; bireysel, örgütsel ve yapısal etkenlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu motivasyonun nasıl oluştuğunun ve hangi faktörlerden etkilendiğinin ortaya konulması, eğitim yönetimi alanında önemli bir problem alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi, eğitim yönetimi alanında geliştirilecek politika ve uygulamalar için önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını belirlemektir. Eğitim sistemlerinde lider konumunda olan resmi ortaöğretim kurum müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını anlamak, onların eğitim ve yönetim performanslarını artırmak ve eğitim yöneticisi atama ve hazırlama politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamak açısından önemlidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerini yönetici olma yönünde motive eden etkenler nelerdir?
2. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurum müdürlüğü görevine ve yetki kullanımına ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerine ilişkin beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin deneyimleri nasıldır?
4. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artıran ve azaltan etkenler nelerdir?
5. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde maddi ve manevi doyum nasıldır?
6. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevine başladıktan sonra kurum müdürlerinin düşüncelerinde nasıl değişimler yaşanmıştır?
7. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünde alınan geri bildirimler ile kazanılan yetkinlikler kişisel gelişime nasıl katkılar sağlamaktadır?
8. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları nasıldır?

Bu sorular, araştırma konusunu derinlemesine incelemeye ve resmi ortaöğretim kurum müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları ile ilgili daha fazla bilgi edinmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinin niteliğinin artırılmasında, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin üstlendikleri liderlik rolü kritik bir önem taşımaktadır. Resmi ortaöğretim kurumları; farklı akademik alanları, çok sayıda öğretmeni ve öğrenciyi bünyesinde barındırması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yoğunluğu, disiplin uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin kapsamı nedeniyle diğer eğitim kademelerine kıyasla daha karmaşık ve bürokratik bir örgütsel yapıya sahiptir. Ayrıca bu kurumlar, öğrencilerin

yükseköğretime geçiş sürecinin doğrudan içinde yer alması nedeniyle, akademik başarı ve kurumsal performansın merkezi sınavlar aracılığıyla daha yakından izlendiği eğitim basamaklarıdır. Bu yapısal özellikler, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin sorumluluk alanlarını genişletmekte ve görevlerini sürdürme motivasyonlarını eğitim sistemi açısından daha kritik hâle getirmektedir (Çalışkan, 2021).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, yalnızca idari süreçleri yürüten yöneticiler değil; öğretim süreçlerine yön veren, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve öğrencilerin akademik gelişimlerini izleyen eğitim liderleri olarak konumlanmaktadır. Bu kapsamda, müdürlerin görevlerini sürdürme motivasyonlarının yüksek düzeyde olması, eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiği ve kurumsal işleyişin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Hallinger ve diğ., 2020).

Eğitimde liderlik rolünü üstlenen resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarının incelenmesi, yönetsel ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik politika ve uygulamaların oluşturulmasına katkı sağlayabilecek önemli bir yaklaşım sunmaktadır (Chan & Drasgow, 2001). Liderlik rolüyle özdeşleşen ve bu rolü içsel bir sorumluluk olarak benimseyen müdürlerin, kurumsal gelişim süreçlerine daha etkin biçimde katkı sundukları; paydaşlar üzerinde olumlu etki yarattıkları ve değişim süreçlerini daha etkili yönettikleri belirtilmektedir (Bobbio ve diğ., 2006). Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu ve kurumsal bağlılığını güçlendirerek dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarına yansımaktadır (Hallinger ve diğ., 2020).

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını destekleyici stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Söz konusu stratejilerin, müdürlerin iş doyumlarını artırarak yönetsel süreçlerin daha etkili ve verimli yürütülmesine olanak tanıyacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasında daha kanıta dayalı ve işlevsel kararların alınmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcılar araştırma konusu ile ilgili deneyime sahiptir.

2. Katılımcılar veri toplama araçlarındaki sorulara samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin deneyimleri ve görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları katılımcılardan bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Resmi ortaöğretim kurumu: Antalya ili Alanya ilçesinde faaliyet gösteren lise ve dengi eğitim kurumlarını ifade etmektedir.

Resmi ortaöğretim kurumu müdürü: Çalışmanın yapıldığı resmi ortaöğretim kurumlarını ilgili mevzuat doğrultusunda yönetmek ve liderlik etmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş kişileri ifade etmektedir.

Motivasyon: Bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için sergiledikleri eylemlerin yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirleyen isteklilik düzeylerini ifade etmektedir.

Görevi sürdürme motivasyonu: Bireysel ve çevresel engellere rağmen kurum müdürlerinin görevlerinde kalma istekliliğini ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Giriş

Bu bölümde motivasyon kavramının tanımı ve süreç içindeki gelişimi açıklandıktan sonra, motivasyon kuramları ve resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevi ile ilgili alanyazın sunulmuştur. Ayrıca alanyazındaki ilgili çalışmalara ilgili oldukları başlık altında değinilmiştir.

2.2. Motivasyon Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Motivasyon kavramı harekete geçirmek anlamındaki Latince “movere” sözcüğünden türetilmiştir. Motivasyon, hedef yönelimli davranışa girişme ve sürdürme yönünde bireyleri teşvik eden içsel durum veya güç olarak tanımlanabilir. Motivasyon bireylerin beden belirli bir zamanda belirli bir davranış başlattıklarını, sürdürdüklerini veya sonlandırdıklarını açıklamaktadır (Çınar ve diğ., 2011). Bu kavram bireylerin ulaşmak için çabaladıkları hedeflerin yanında gösterdikleri çabanın yoğunluğu ve süresini de kapsamaktadır. Motivasyon farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Yüksek olduğu durumlarda bireylerin davranışlarını şekillendirmesi daha olasıdır. Motivasyonun karşılığında amotivasyon (güdülenmeme) kavramı bulunmaktadır. Bu kavram ise belirli bir davranışa yönelik gözlenen isteksizlik veya direnci ifade etmektedir (Lai, 2011).

İnsanın doğasında var olan hedefe yönelme eğilimi, bireyleri belirli amaçlar doğrultusunda davranmaya sevk etmektedir. Bu eğilim, tarihsel süreç içerisinde “motivasyon” kavramı olarak bilimsel bir terim hâline gelmiştir. Motivasyonun tarihsel gelişimi, farklı dönemlerde çeşitli felsefi, psikolojik ve bilimsel yaklaşımlar tarafından ele alınmış; bu kavram, zaman içerisinde çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur. Motivasyon kavramının 19. Yüzyılda psikoloji biliminin gelişmesine paralel olarak bugünkü bilinen anlamına kavuştuğu ifade edilebilir. Bu yüzyılda, modern psikolojinin doğuşu ile motivasyon kavramı daha sistematik ve bilimsel bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönemde Freud ve James gibi öncü psikologlar, motivasyonun insan davranışlarını yönlendiren bilinçaltı süreçler ve içsel dürtülerle ilişkisini incelemişlerdir (Allport, 1953).

Freud'un ortaya koyduğu "haz ilkesi", motivasyon teorisinin erken örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Freud'a göre bireylerin davranışları, haz elde etme ve acıdan kaçınma temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşım, insan davranışlarının temelinde içsel bir denge arayışının bulunduğunu vurgular. Öte yandan, James, motivasyonu etkileyen içsel istekler ve biyolojik gereksinimlere odaklanmıştır. James'in öğrenme süreçlerine yönelik içsel isteklere dair incelemeleri, yalnızca bilgi aktarımının yeterli olmadığını, bireylerde öğrenme isteğinin de harekete geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bakış açısı, motivasyonu eğitim ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendiren ilk bilimsel yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Allport, 1953).

Bu dönemde geliştirilen düşünceler, motivasyonun yalnızca davranışsal bir tepki olmadığını, aynı zamanda psikolojik ve biyolojik süreçlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuya dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek için, motivasyon alanında geliştirilen temel kuramların incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu kuramlar, kavramın temel bileşenlerini açıklamak, farklı değişkenler arasındaki ilişkileri anlamlandırmak ve mevcut bilgi birikimini genişletmek açısından rehber niteliğindedir (McMahon, 1973).

2.3. Motivasyon Kuramları

Yönetim psikolojisi alanında kullanılan motivasyon kuramlarını içerik ve süreç kuramları şeklinde iki ana başlık altında betimlemek mümkündür (Hattie ve diğ., 2020). İçerik kuramları bireyleri harekete geçiren güdülere odaklanmışken süreç kuramları güdülenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine odaklanmıştır. İçerik kuramları yardımıyla bireylerin davranışlarının gerisinde yatan ihtiyaçlar, eksiklikler, arzular ve istekler analiz edilirken, süreç kuramları yardımıyla bireylerin nasıl motive oldukları ve hedeflerine ulaşma isteklerini nasıl ve ne düzeyde canlı tutabildikleri analiz edilmektedir. İçerik ve süreç sınıflandırması motivasyon kuramlarını kesin sınırlarla birbirlerinden ayırmamaktadır. Bunun yerine bu kuramların birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduklarını vurgulamaktadır (Zafarullah & Pertti, 2017).

2.3.1. İçerik kuramları

İçerik teorileri, motivasyonun bireyin içsel ihtiyaçlarından kaynaklandığını varsayar. Bu teoriler, ihtiyaçların hiyerarşik, kategorik veya öğrenilmiş yapılarını tanımlayarak, davranışın temel itici güçlerini açıklar. İlgili alanyazında en sık kullanılan içerik kuramları Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Alderfer'in ERG kuramı,

Herzberg'in çift etmen kuramı ve McClelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramıdır (Acquah ve diğ., 2021).

2.3.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, motivasyon literatürünün köşe taşlarından biridir. Maslow, 1943'te "A Theory of Human Motivation" adlı makalesinde, insan ihtiyaçlarını beş seviyeli bir piramit olarak tanımlamıştır: fizyolojik ihtiyaçlar (yemek, su, barınma, uyku), güvenlik ihtiyaçları (fiziksel ve finansal güvenlik, istikrar), sosyal ihtiyaçlar (ait olma, sevgi, arkadaşlık), saygı ihtiyaçları (kendine saygı, başarı, prestij) ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları (kişisel potansiyeli tam kullanma, yaratıcılık) (Rojas ve diğ., 2023). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre alt seviyedeki ihtiyaçlar karşılanmadan üst seviyedekilere odaklanılamaz. Bu durum motivasyonun hiyerarşik ve aşamalı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Alt düzey ihtiyaçlar tatmin edildikçe bireyler daha üst ihtiyaçları karşılamak için motive olmaktadır (Wahba & Bridwell, 1976).

Ampirik araştırmalar kuramı kısmen desteklemektedir. Örneğin, Taormina ve Gao (2013) Maslow'un hiyerarşik sınıflandırması içindeki ihtiyaçlar arasında olumlu yönde ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Alt düzey ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile üst düzey ihtiyaçların karşılanma düzeyi arasında pozitif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır. İhtiyaçların karşılanma düzeyi yükseldikçe bireylerin yaşam memnuniyetleri de yükselmektedir. Ayrıca ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile kaygı ve stres gibi duygular arasında negatif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır (Taormina & Gao, 2013). Öte yandan ihtiyaçlar hiyerarşisinin katı yapısı eleştirilmektedir. Zira Hofstede'nin kültür boyutları kuramına entegre edildiklerinde kolektivist kültürlerde toplumsal ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçların önüne geçebildiği görülmüştür (Gambrel & Cianci, 2003).

2.3.1.2. Alderfer'in ERG kuramı

Clayton Alderfer, 1969'da Maslow'un hiyerarşik sınıflandırmasını gözden geçirerek ERG kuramını geliştirmiştir: Maslow'dan farklı olarak ihtiyaçları varlık (fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı), bağlanma (sosyalleşme ve saygınlık ihtiyacı) ve büyüme (özsaygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı) şeklinde sınıflandırmıştır (Caulton, 2012). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramından farklı olarak, Alderfer katı bir hiyerarşik ihtiyaç sınıflandırmasının olmadığını, aynı anda birden fazla

ihtiyacın bireyleri motive edebileceğini savunmuştur. Alderfer, Maslow'un beş seviyesini üç kategoriye indirgeyerek daha esnek bir model sunmuştur. ERG kuramına göre üst seviye ihtiyaçlar karşılanmazsa alt seviyelere dönüş olur. Örneğin, büyüme fırsatları eksikse ilişki ihtiyaçları yoğunlaşmaktadır (Alderfer, 1969).

Ampirik çalışmalar ERG kuramını büyük ölçüde desteklemektedir. Çin'deki üniversite öğretim elemanları üzerinde yapılan bir araştırma, varlık, bağlanma ve büyüme ihtiyaçlarının tatmininin iş tükenmişliğini azalttığını bulmuştur. Ancak bağlanma ve büyüme ihtiyaçlarının tatmini tükenmişlik üzerinde varlık ihtiyacının tatmininden daha büyük etkilere sahiptir. Özellikle bağlanma ve büyüme ihtiyaçlarının tatmini iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Yang & Ling, 2023). Maslow'un kuramına göre ihtiyaçlar konusunda daha esnek bir yaklaşım benimsemiş olsa da ERG kuramı da kültürel farklılıkları yeterince göz önünde bulundurmadağı yönünde eleştiriler almıştır. Batı merkezli bireyci kültür odaklı bir kuram olması nedeniyle kolektivist toplumlardaki bağlanma ihtiyacının olduğundan büyük gösterilmesine yol açabilmektedir (Arogundade & Akpa, 2023).

2.3.1.3. Herzberg'in çift etmen kuramı

Frederick Herzberg'in 1959'da geliştirdiği çift etmen kuramı, motivasyonu hijyen faktörleri (doyumsuzluk önleyiciler: maaş, çalışma koşulları, örgüt politikaları) ve güdüleyici faktörler (doyum sağlayıcılar: başarı, tanıma, sorumluluk, ilerleme) olarak ayırmaktadır. Hijyen faktörler dışsal motivasyon kaynakları, güdüleyici faktörler de içsel motivasyon faktörleri olarak adlandırılmaktadır (Herzberg, 1959). Hijyen faktörleri yokluğunda doyumsuzluk yaratmakta, ancak varlığı motivasyon sağlamamaktadır. Güdüleyiciler ise içsel doyumunu artırmakta ve bireyleri motive etmektedir. Başka bir ifadeyle, yeterli maaş, iyi çalışma koşulları, saygın yöneticiler ve uyumlu iş arkadaşları iş doyumunu yükseltmemekte, ancak doyumsuzluğu azaltmaktadır. Hijyen faktörler güdüleyici faktörlerin etkili bir şekilde çalışabilmesi önceden var olması gereken koşullardır (Alrawahi ve diğ., 2020).

Çift etmen kuramına göre bireyler eğlence istediklerinde, ilgi ve merak duygusu tatmin etme arayışında olduklarında, iş yerinde bilgi ve becerilerini gösterme fırsatı sağlayan meydan okumalarla karşılaştıklarında içsel olarak güdülenmektedir. Kendileri dışından birileri tarafından belirlenen hedefleri benimsediklerinde ise dışsal olarak güdülenmektedirler. İçsel ve dışsal motivasyon bireylerin işyerindeki görevlerine ilişkin algıları (ör.: ilgi çekici ve eğlenceli veya sıkıcı olması) ile bu görevlerini benimseme

nedenlerine (ör.: dışsal olarak belirlenen hedefler veya kişisel hedefler olması) göre farklılaşmaktadır (Amabile, 1993).

Ampirik çalışmalar çift etmen kuramının güncelliğini koruduğuna işaret etmektedir. Hijyen faktörleri ile güdüleyici faktörler arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Hijyen faktörler güçlendikçe, güdüleyici faktörlerin iş doyumu üzerindeki olumlu etkisi de güçlenmektedir (Rai ve diğ., 2021). Öte yandan, çift etmen kuramı kuşaklar arası kültür ve değer farklılıklarını göz önünde bulundurmada yönünde eleştiriler almaktadır. Örneğin, Bevins (2018) maaş gibi ekonomik nitelikli hijyen faktörlerin 2000 sonrası doğan genç çalışanlar için güdüleyici faktör olarak işlev gösterebildiği bulgusuna ulaşmıştır. Genç kuşaklar için maaş ve diğer ek gelirler güdüleyici faktör iken, görece yaşlı kuşaklar için başarı, tanınma, sorumluluk ve ilerleme güdüleyici faktörlerdir (Bevins, 2018).

2.3.1.4. McClelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı

David McClelland'ın 1961'de geliştirdiği kuram, motivasyonun öğrenilmiş ihtiyaçlardan kaynaklandığını savunmaktadır. Bu ihtiyaçlar başarı ihtiyacı (ör.: zorlukları aşma), güç ihtiyacı (ör.: başkaları üzerinde etki yaratarak istediğini yaptırma) ve ait olma ihtiyacı (ör.: başkalarıyla iyi ilişkiler kurma) şeklinde sınıflandırılmıştır (Moore ve diğ., 2010). Bu ihtiyaçlar bireylerin içinde yetiştikleri kültürden sosyalleşme yoluyla, formal eğitim yoluyla ve bireysel deneyimler yoluyla öğrenilmektedir (Güss ve diğ., 2017).

Ampirik çalışmalar McClelland'ın kuramını desteklemektedir. Örneğin güç ihtiyacı ile prestijli şirketlerde çalışma arayışı arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Ait olma ihtiyacı yüksek bireylerin ilişki kurmak için çok fazla çaba sarf etmeleri onları içinde bulundukları grup içinde güçlü lider adaylarına dönüştürmektedir. Başarı ihtiyacı yüksek bireylerin ise daha yüksek mali getirisi olan işlere yöneldikleri gözlenmiştir (Rybnicek ve diğ., 2019). McClelland diğer içerik kuramlarının kültürel uygunluk konusunda çok fazla eleştiri almalarından hareket ederek kuramını geliştirmiştir. Ancak bireysel farklılıklardan kaynaklanan önyargılara açık olduğu yönünde eleştiriler almıştır. Örneğin kadınların ait olma ihtiyaçlarını daha çok vurgulamaları öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramına dayalı liderlikle çalışmalarında onların lehine bulgularda önyargı oluşmasına yol açabilmektedir (de Andrade Baptista ve diğ., 2021).

2.3.1.5. Chan ve Drasgow'un liderlik etme motivasyonu kuramı

Motivasyon genel olarak bir davranışın yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirleyen zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Liderlik etme motivasyonu ise liderin veya lider olmak isteyen bireyin liderlik eğitimi alma, liderlik rolü ve sorumluluğunu üstlenme istekliliği ile liderlik etme ve lider olarak kalma istekliliği şeklinde tanımlanabilir. Liderlik etme motivasyonu bireysel farklılıkların liderlik davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak için geliştirilmiş kuramsal bir çerçevedir. Geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, bireylerin kişilik özellikleri, değerleri ve deneyimlerinden kaynaklanan motivasyonel dinamikleri vurgulamaktadır. Kuramın temelinde liderliğin sadece yetenek veya fırsatla ilgili olmadığını, aynı zamanda bireyin liderlik yapma motivasyonuna bağlı olduğu varsayımı yer almaktadır (Chan & Drasgow, 2001).

Liderlik etme motivasyonunun üç boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki duygusal-kimlik motivasyonudur. Bu motivasyon türü bireyin liderlik yapmaktan zevk alması ve kendini lider olarak görmesiyle ilgili içsel motivasyondur. “Liderlik yapmayı seviyorum” veya “Kendimi doğal bir lider olarak görüyorum” gibi ifadelerle ölçülmektedir. Toplumsal olmayan, yalnızca bireysel zevkler ve ilgiler nedeniyle liderlik rolünün üstlenmesini ifade etmektedir. İkincisi sosyal-normatif motivasyondur. Liderlik yapmanın bir sorumluluk veya görev olduğu inancından kaynaklanmaktadır. “Liderlik yapmam gerektiğine inanıyorum” gibi düşüncelerle ifade edilmektedir. Bu, toplum normları ve kolektif değerlerle ilişkilidir. Görev duygusu nedeniyle liderlik rollerinin üstlenmesini kapsamaktadır. Üçüncüsü hesapçı olmayan motivasyondur. Liderliğin maliyetlerini ve faydalarını hesaplamadan kabul etme eğilimidir. “Liderlik yapmanın getireceği yükleri düşünmeden üstlenirim” gibi ifadelerle ölçülmektedir. Bu bileşen, liderliğin pragmatik değerlendirmesinden bağımsızdır ve kültürel değerlerle bağlantılıdır. Başka bir ifadeyle, bireyin kendisine yansıyabilecek maliyet ve zararları düşünmeden toplum çıkarı için liderlik rolünü ve sorumluluğunu üstlenmesini ifade etmektedir (Guillén ve diğ, 2015).

Liderlik konusundaki özyeterlik üç liderlik etme motivasyonu boyutu üzerinde etkilidir (Chan & Drasgow, 2001). Dışadönük ve vicdanlı kişilik özellikleri sosyal-normatif motivasyonu güçlendirirken deneyime açıklık duygusal-kimlik motivasyonu güçlendirmektedir. Duygusal açıdan kararlı ve uyumlu kişilik özellikleri ise hesapçı olmayan motivasyonu desteklemektedir (Tafero, 2007). Bireycilik ve kolektivizm gibi

toplumsal ve kültürel değerler liderlik etme motivasyonu üzerinde etkilidir. Bireycilik duygusal-kimlik motivasyonunu artırırken, kolektivizm sosyal-normatif motivasyonu güçlendirmektedir (Dobbs ve diğ., 2019). Liderlik etme motivasyonunun evrensel olmadığı ve kültürel farklılıklara karşı duyarlı olmadığı yönünde eleştiriler mevcuttur. Örneğin kolektivist kültürün egemen olduğu Asya toplumlarında liderlik etme motivasyonu diğer toplumlara nazaran daha düşük çıkmaktadır (Amadi ve diğ., 2025).

2.3.2. Süreç kuramları

Süreç kuramları, motivasyonun bilişsel ve dinamik süreçlerle şekillendiğini vurgulamaktadır. Bireysel farklılıklar, beklentiler ve karar verme ön plandadır. Alanyazında en sık kullanılan süreç kuramları Skinner'ın pekiştirme kuramı, Bandura'nın özyeterlik kuramı, Vroom'un beklenti kuramı, Locke ve Latham'ın hedef belirleme kuramı ile Adams'ın eşitlik kuramıdır (McSweeney & Swindell, 1999).

2.3.2.1. Skinner'ın pekiştirme kuramı

Davranışçılığa dayalı olarak 20. yüzyılın başında Skinner tarafından geliştirilmiştir bir kuramdır. Çevresel uyarıcılar, pekiştireçler ve ceza yoluyla gözlemlenebilir davranışın değiştirilmesine odaklanmaktadır. Bireyin davranışı bir olumlu/olumsuz pekiştireç veya ceza gibi bir sonuçla karşılaştığında sürülüp sürdürülmeyeceği belli olmaktadır. Bireyler yüksek maaş ve zam gibi mali getiriler elde ettiklerinde, iş arkadaşlarından olumlu tepkiler aldıklarında, üstlerinden takdir gördüklerinde veya ödüllendirildiklerinde davranışları olumlu bir şekilde pekiştirilmektedir. Olumlu pekiştirilen davranışın yeniden tekrarlanma olasılığı yüksektir (Susanto ve diğ., 2021). Öte yandan bireyleri rahatsız eden çevresel etkenlerin ortadan kaldırılması olumsuz pekiştireçlerdir. Örneğin performansı yüksek çalışanlar için rahat olmayan çalışma koşullarının ve zorunlu ek mesailerin düzeltilmesi olumsuz pekiştireç olarak işlev göstermektedir. Olumlu pekiştireçler uygulandıklarında, olumsuz pekiştireçler ortadan kaldırıldıklarında davranışın tekrarlanma olasılığı yükselmektedir. Ceza ise istenmeyen davranışın tekrarlanma olasılığını azaltmak için bireyin olumsuz tepkiyle karşılaşmasıdır. Örneğin çalışanların işyerinde amirleri tarafından sözlü olarak uyarılması, maaşlarından kesinti yapılması veya çalışmak istemedikleri birimlere tayin edilmeleri istenmeyen çalışan davranışlarını azaltıcı tedbirler olarak uygulanmaktadır (Prue ve diğ., 1978)

Skinner'ın pekiştirme kuramı genellikle pratik ve ampirik olarak kolaylıkla gözlemlenebilen ve ölçülebilen sonuçlara yol açmaktadır (Olson ve diğ., 2021). Bununla birlikte, bireylerin doğuştan getirdikleri genetik özellikleri, duygu ve düşünceleri, içsel motivasyonu ve kültürel değerlerin davranış üzerindeki etkilerini görmezden geldiği yönünde eleştirilerle karşılaşmıştır (Czubaroff, 1988). Ayrıca manipülasyona dayalı güdüleyicilerin kullanılması etik ve yasal sorunlara yol açabilmektedir (Olson ve diğ., 2021).

2.3.2.2. Bandura'nın özyeterlik kuramı

Bandura'nın özyeterlik kuramı, motivasyonun bireyin başarı inancından kaynaklandığını savunmaktadır. Özyeterlik, bir bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli davranışları sergileme konusunda kendi kapasitesine duyduğu inançtır. Bandura ilk aşamalarda saldırganlığın öğrenme yoluyla aktarıldığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle 1980'lerde özyeterliği motivasyonun kuramının merkezine oturtmuştur. Kuram, davranışçılığın dışsal odaklanmasına karşı, bilişsel ve toplumsal faktörleri vurgulamaktadır. Özyeterlik dört kaynaktan beslenmektedir: kişisel deneyimler (başarı ve başarısızlıklar), diğerlerinin deneyimleri (başkalarının başarı ve başarısızlıkları), sözel ikna (teşvikler ve nasihatler) ve duygusal uyarım (stres, kaygı ve heyecan kontrolü). Yüksek özyeterlik engelleri aşma çabalarını, ısrarcılığı ve deneyime açıklığı olumlu yönde etkilerken düşük özyeterlik kaçınmaya yol açmaktadır (Bandura & Adams, 1977).

Özyeterliğin güdüleyici etkisi ampirik çalışmalar tarafından desteklenmiştir. Örneğin özyeterlik ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü ilişkiler bulunmuştur (Artino Jr, 2012). Yüksek özyeterlik iş performansını yükseltmektedir. Bireylerin kendi yetkinliklerine duydukları inançları güçlendikçe daha zorlu görevleri üstlenme olasılıkları da yükselmektedir. COVID-19 küresel salgını gibi zorlu dönemlerde düşük özyeterliğin tükenmişliğe yol açtığı tespit edilmiştir (Honicke ve diğ., 2023). Bandura'nın kuramına yönelik eleştiriler özyeterlik kavramının öznel doğasından kaynaklanmaktadır. Öznel doğası nedeniyle nesnel bir ölçüt olarak kullanılamadığı ifade edilmektedir. Ayrıca özyeterliği ölçmek için geliştirilen anketler Batı uygarlığında geliştirilmiştir. Bu husus kolektivist Doğu toplumlarında önyargılı sonuçlara yol açmaktadır. Bireysel özyeterlikten ziyade kolektif özyeterlik Doğu toplumlarında daha gerçekçi sonuçlar vermektedir (Williams & Rhodes, 2016).

2.3.2.3. Locke ve Latham'ın hedef belirleme kuramı

Bu kurama göre bireylerin belirledikleri hedefler onların motivasyon düzeylerini de belirlemektedir. Erişilmesi kolay hedefler belirleyen bireyler daha az motive olacak ve daha az performans sergileyecektir. Öte yandan erişilmesi zor hedefler belirleyen bireyler daha çok motive olacak ve daha yüksek performans sergileyecektir. Hedefler dört mekanizma aracılığıyla performansı etkilemektedir. İlk olarak, hedefler yönlendirici bir işleve sahiptir. Bireylerin dikkatlerini ve çabalarını hedeflerle ilgili etkinliklere yönlendirerek ve ilgisiz etkinliklere ayrılan zamanı azaltarak performansı yükseltmektedirler. İkinci olarak, hedefler enerji verici bir işleve sahiptir. Hedefler büyüdükçe gösterilen çaba da büyümektedir. Üçüncü olarak, hedefler ısrarcılığı güçlendirmektedir. Hedefler büyüdükçe bireylerin hedefler için ayırdığı zaman artmakta, çabalar yoğunlaşmaktadır. Dördüncü olarak, hedefler yeni bilgi ve stratejilerin keşfedilmesini ve kullanılmasını sağlayarak dolaylı yönden eylemi etkilemektedir. Yeni bilgi ve stratejiler hedeflere ulaşmanın farklı yollarını bireylere göstererek motivasyon düzeylerini yükseltmektedir (Locke & Latham, 2002).

Hedef belirleme kuramını destekleyen ampirik çalışmalar mevcuttur. Örneğin Locke ve Latham (1990) ile Locke ve Latham (2019) en yüksek ve en zorlu hedeflerin en yüksek çaba ve performansa yol açtığı bulgusuna ulaşmıştır. Hedef belirleme kuramına yönelik en önemli eleştiri ise yine hedeflerin niteliği ile ilgilidir. Hedefler büyüdükçe yalnızca motivasyon düzeyini yükseltmemektedir, yorgunluk ve tükenmişlik düzeylerini de yükseltmektedir (Locke & Latham, 2019). Ordóñez ve diğerleri (2009) hedef belirlemenin etkilerinin abartıldığını ve zararlarının görmezden gelindiğini ileri sürmektedir. Yalnızca belirli hedeflere odaklanmak hedefle ilgili olmayan alanların ihmal edilmesi, gerçekçi olmayan risk değerlendirmeleri, etik dışı davranışlardaki artışlar, öğrenmenin engellenmesi, örgüt kültürünün aşınması ve azalmış içsel motivasyon gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Ordóñez ve diğ., 2009).

2.3.2.4. Vroom'un beklenti kuramı

Beklenti kuramı, motivasyonun bilişsel hesaplamalara dayandığını savunmaktadır. Bu kurama göre bireylerin davranışları, davranışlar sonucu beklenen sonuçlar tarafından motive edilmektedir. Arzu edilen sonuçlara ulaşılacağına ilişkin beklentiler yükseldikçe bireylerin gösterdikleri çabalar da yoğunlaşmaktadır. Beklenti kuramına göre motivasyon beklenen sonucun arzu edilebilir olup olmadığına, sergilenmesi gereken davranışın beklenen sonuca yol açıp açmayacağına ve bireyin

sonuca ulaşmak için gerekli bilgi, beceri ve enerjiye sahip olup olmadığına bağlıdır (Van Eerde & Thierry, 1996). Bireylerin aynı sonucu farklı düzeylerde arzu etmelerinden dolayı atfettikleri değer de değişmektedir. Bu kurama göre davranış sonuca ulaşmak için bir araçtır. Bazen bir sonuç daha sonraki bir sonuca ulaşmak için de bir araç olarak görülebilmektedir. Bireylerin sergiledikleri çaba ile elde edilmesi beklenen çıktı arasındaki ilişki güçlendikçe beklentiler de güçlenmektedir. Sonuca atfedilen değer ve beklentiler birlikte motivasyonun ne düzeyde güçlü olacağını belirlemektedir. Sonuca ulaşma beklentisi düşük olduğu için yüksek performanslı bir bireyin motivasyon düzeyi düşebilmektedir. Sonuca ulaşma beklentisi yüksek olan bireylerin motivasyon düzeyleri de yüksek olacaktır (Riggio, 2015).

Ampirik çalışmalar genellikle beklenti kuramının varsayımlarını doğrulamaktadır. Yüksek iş performansı ile maaş artışı ve terfi gibi beklentiler arasında çoğunlukla olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır. Beklentilerin güçlü olması iş motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir (Suciu ve diğ., 2013). Öte yandan, beklenti kuramı dayandığı bileşenlerin karmaşıklığı ve öznelliği nedeniyle eleştirilmektedir. Beklentilerin gerçeğe uygun olarak nasıl ölçüleceği ve birden fazla sonucun aynı anda ulaşılmasını gerektiren durumlarda ne yapılması gerektiği belirsizdir. Ayrıca bu kuram insanların her zaman rasyonel kararlar verdikleri varsayımına dayalıdır. Ancak insanlar genellikle kararlarını rasyonel değil duygusal ve toplumsal faktörlerin etkisi altında vermektedir. Çoğunlukla da rasyonel kararlar vermek için ihtiyaç duyulan bilgilere erişemezler. Beklentilerin motive edici olduğu genellikle doğrulanmaktadır, ancak insan davranışlarını yönlendiren faktörler karmaşıktır ve zaman içinde beklentiler ve sonuçlara atfedilen değerler değişebilir (Riggio, 2015).

2.3.2.5. Adams'ın eşitlik kuramı

Bu kuram bireylerin gösterdikleri çaba ile karşılığında aldıkları ödül arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Elde ettikleri ödül gösterdiği çabayı karşılamıyorsa bireylerin eşitlik ve adalet duyguları zedelenmekte, motivasyon düzeyleri azalmaktadır. Tam tersi durumda da yükselmektedir. Bunun yanında bireyler iş yaşamında kendilerini diğer iş arkadaşlarıyla kıyaslama eğilimindedir. Kendi çabaları karşılığında elde ettikleri sonuç ile diğerlerinin çabaları karşılığında elde ettikleri sonuçlar ile eşit veya benzer ise motive olmakta, daha düşük sonuç elde etmişler ise motivasyon düzeyleri azalmaktadır. Buna göre eşitlik/eşitsizlik algısı sadece elde edilen sonuçlarla ilgili değil hem

sarfedilen çaba hem de sonuçlar ile ilgilidir (Adams & Freedman, 1976). Eşitsizlik durumunda bireyler genellikle davranışlarını değiştirme yolunu seçmektedir. Bunu da üretkenliği ve gösterdikleri çabayı azaltma veya artırma yoluyla girdileri değiştirerek, elde edilen sonuçları azaltma veya artırma yoluyla çıktıları değiştirerek, mevcut durumlarıyla ilgili inandırıcı bahaneler ve gerekçeler üretme yoluyla eşitsizliği rasyonelleştirerek veya işten ayrılarak yapmaktadırlar (Watters, 2021).

Adams'ın eşitlik kuramı genellikle ampirik çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Örneğin O'Reilly ve Puffer (1989) iş arkadaşları hatalı davranışları nedeniyle cezalandırıldığında çalışanların motivasyon düzeylerinin yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Eşit muamele gören farklı yaş gruplarındaki çalışanların iş doyumları yükselmektedir (Kollmann ve diğ., 2020). Eşitlik kuramı dayandığı varsayımlar ve uygulamadaki etkileri açısından eleştirilmektedir. Öncelikle kuramın basitliği ve motivasyonu yalnızca eşitlik olgusuna bağlaması eleştirilmektedir. Zira insanların eşitlik ve adalet algısı kültürel, demografik ve psikolojik değişkenlerin etkisiyle değişebilmektedir. Kültürel, demografik ve psikolojik faktörlere göre değişen girdi/çıktı oranına ilişkin öznel değerlendirmeler kuramın güvenilirliğini azaltmaktadır. Eşitlik kuramının kontrollü çevrelerde yürütülen deneylere dayalı olarak geliştirilmesi, gerçek dünya koşullarında uygulanabilirliğiyle ilgili şüphelere yol açmaktadır (Tavoletti ve diğ., 2024).

2.4. Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevi

Türkiye'de "esas olan öğretmenliktir" ilkesinden hareketle ortaöğretim kurumu müdürlüğü öğretmenliğe ek görev olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerle aynı özlük haklarına sahiptirler. Buna rağmen ortaöğretim kurumu müdürleri karmaşık bir süreç sonucunda görevlendirilmektedir. Öncelikle belirli bir süre öğretmen olarak çalıştıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen sınavlarda başarılı olmaları ve eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Bu iki koşulu da sağlayan öğretmenler müdür yardımcısı olarak görevlendirilmektedir. Belirli bir süre müdür yardımcısı olarak çalışanlar kurum müdürü olarak görevlendirilebilmektedir (Resmî Gazete, 2021).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, ilgili yasal düzenlemeler doğrultusunda kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere mevcut kaynakların etkili kullanımından ve kurumda işbirliği kültürü oluşturmaktan sorumlu yönetici ve öğretim lideridir. Bu görevlerini ortaöğretim kurumundaki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde

yürütmekle yükümlüdür. Kurumların günlük işleyişini sürdürmek ve denetlemek, öğretim programlarının uygulanmasını denetlemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevleri arasında yer almaktadır (Resmî Gazete, 2013; 2014).

Görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumu müdürlüğü yoğun bir görevdir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin iş yükü, kurumun hem idari hem de akademik süreçlerinin eş zamanlı biçimde yürütülmesini gerektiren oldukça kapsamlı bir sorumluluk alanını içermektedir. Bu bağlamda müdürlerin görev tanımları, yalnızca yönetsel işleyişini sürdürmekle sınırlı olmayıp; planlama, koordinasyon, insan kaynakları yönetimi, finansal denetim ve pedagojik liderlik gibi çok boyutlu süreçleri de kapsamaktadır (Resmî Gazete, 2013; 2014). Balcı (2021), müdürlerin görevlerini yerine getirirken idari planlamalar, finansal kaynakların yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve eğitim kalitesini artırma gibi sorumluluklarının bulunduğunu belirtmektedir. Bu durum, ortaöğretim kurumu müdürlüğünün yalnızca bürokratik bir görev değil, aynı zamanda liderlik ve yönetim becerilerinin bir arada yürütülmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Balcı, 2021).

Bununla birlikte, Şişman (2011) müdürlerin gündelik işlerinin yalnızca evrak ve idari işlemlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğretmenler ve öğrencilerle birebir ilgilenmelerinin de yöneticilik rollerinin önemli bir parçasını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu durum, ortaöğretim kurum müdürlerinin yalnızca yönetsel karar alıcılar değil, aynı zamanda eğitim topluluğunun merkezinde yer alan rehber ve iletişim kurucular olduklarını göstermektedir (Hallinger ve diğ., 2020).

Öte yandan, İlbasan (2023) ve Oplatka (2017) müdürlerin iş yükünü artıran temel faktörleri “bürokratik işlemler, raporlama zorunlulukları, kurumun finansal durumunun iyileştirilmesi ve öğretmen, veli sorunlarıyla ilgilenme” olarak sıralamaktadır. Bu unsurlara ek olarak, sürekli değişen eğitim politikaları ve müfredat güncellemeleri de ortaöğretim kurumu müdürlerinin üzerindeki yönetsel ve öğretimsel baskıyı artırmakta; bu durum zaman yönetimi, karar verme ve motivasyon süreçlerini zorlaştırmaktadır. Artan iş yükü, bazı durumlarda yöneticilerin verimliliğini azaltarak iş doyumunu ve görev motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Oplatka, 2017; Yılmaz, 2009). Hatta, ortaöğretim kurum müdürlerinin karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri “sürekli değişen eğitim politikaları ve artan bürokratik iş yükü” olduğunu ifade etmek mümkündür. Öyle ki müdürler çoğunlukla ailelerine ve özel yaşamlarına yeterli zaman ayıramamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerle aynı özlük

haklarına sahip olup yönetme ve liderlik etme sorumluluğunu üstlenmek resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve resmi ortaöğretim kurumu yönetiminde verimlilik kaybına yol açabilmektedir (Arastaman ve diğerleri (2023). İş yükünden kaynaklı sorunlar ile özlük haklarındaki yetersizlikler en sık karşılaşılan resmi ortaöğretim kurum müdürlüğü görevinden ayrılma nedenleri arasında yer almaktadır (Kazak, 2021; Oplatka, 2017),

Bu yoğun iş yükünü dengeleyebilmek amacıyla, görevlerin müdür yardımcıları ve öğretmenlerle paylaşımı, zaman yönetimi ve destek personelinin artırılması gibi stratejik uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir. Bu tür yaklaşımlar, müdürlerin enerjilerini daha çok liderlik ve eğitim kalitesine odaklamalarına imkân tanıyabilir. Nitekim Oplatka (2017), müdürlerin iş yüklerinin hafifletilmesinin kurumun genel performansı ve eğitim kalitesini yükseltmeye yardımcı olabileceğini ifade ederek bu konuda yönetsel destek mekanizmalarının önemine dikkat çekmektedir.

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin iş yükleri görev motivasyonları üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. İş yükünün ağırlaştığını hissedenden ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevden ayrılma niyeti güçlenmektedir (Oplatka & Tamir, 2009). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarına etki eden görevleriyle ilişkili rol ve sorumluluklar aşağıdaki kısımlarda açıklanmıştır.

2.4.1. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik rolleri

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik rolleri, eğitim kurumunun günlük işleyişinin bütüncül bir şekilde planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesi gibi çok boyutlu sorumlulukları kapsamaktadır (Resmî Gazete, 2013; 2014). Bu roller, yalnızca günlük operasyonel süreçlerin yönetimiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda kurumun stratejik hedeflerine ulaşmasını sağlayan yönetsel kararların alınmasını da içermektedir (Oplatka & Tamir, 2009). Balcı (2021), müdürlerin “stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi, kaynak tahsisi ve kurumun operasyonel süreçlerini düzenleme” gibi görevleri yerine getirerek kurumun yönetsel sürekliliğini sağladıklarını belirtmektedir. Bu durum, müdürlerin yalnızca yönetsel karar alıcılar değil, aynı zamanda kurumsal gelişimi sürdürülebilir kılan birer yönetim aktörü olduklarını göstermektedir (Balcı, 2021).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, kurumun tüm faaliyetlerinin etkili biçimde yürütülmesi amacıyla sahip oldukları yönetsel becerileri aktif olarak kullanmak durumundadır. Bu kapsamda, planlama, eşgüdüm sağlama, denetim ve karar alma

süreçlerinde sistematik bir yaklaşım benimsemeleri beklenmektedir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Şişman (2011), “kurumun gündelik işlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinin, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik becerilerine bağlı olduğunu” vurgulayarak, yöneticilik rolünün kurumsal etkililik üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca, resmi ortaöğretim kurumu müdürleri yalnızca rutin yönetim süreçlerinden değil, aynı zamanda kriz yönetimi, çatışma çözümü ve kurum politikalarının uygulanması gibi olağanüstü durumların yönetiminden de sorumludurlar. Bu bağlamda, müdürlerin etkin karar alma, iletişim ve problem çözme becerileri, kurumun istikrarı ve paydaş ilişkilerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Yumuşak & Korkmaz, 2021).

Yöneticilik rollerini etkili bir şekilde yürüten müdürlerin, kurumda etkililiği artırdığı ve eğitim hedeflerinin başarıyla gerçekleşmesini sağladığı ifade edilmektedir (Arastaman ve diğ., 2023). Bu vurgu, yöneticilik rollerinin yalnızca bürokratik bir zorunluluk değil, aynı zamanda kurumun genel başarısını belirleyen temel bir faktör olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik rolleri; eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği, kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi ve kurumun genel başarısının sağlanması açısından stratejik bir önem taşımaktadır (İlbasan, 2023).

2.4.2 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik rolleri

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik rolü, yalnızca yönetim işlerinin yürütülmesiyle sınırlı kalmayıp, kurumun vizyonunu oluşturmak ve bu vizyonu hayata geçirmek amacıyla öğretmenler, öğrenciler ve velilerle işbirliği içerisinde çalışmayı da kapsamaktadır (Resmî Gazete, 2013; 2014). Bu durum, liderlik rolünün yönetsel görevlerin ötesine geçerek daha bütüncül bir anlam kazandığını göstermektedir (Hallinger ve diğ., 2020). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik rolü, günlük rutin işleri yönetmenin ötesine geçip kurum vizyonunu oluşturmak ve bu vizyonu hayata geçirmek için öğretmenler, öğrenciler ve velilerle birlikte çalışmayı kapsamaktadır (Arastaman ve diğ., 2024).

Etkili liderlik, kurum ortamında güven, saygı ve birlikte çalışma kültürünün gelişmesine katkı sağlayan temel bir unsurdur. Bu bağlamda etkili liderlik, kurum ortamında güven, saygı ve birlikte çalışma kültürünün oluşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan liderlik kurumun iç dinamiklerini güçlendiren bir unsurdur. Müdürler yalnızca yönetici konumunda değil, aynı zamanda kurumun öğrenci başarısı odaklı

vizyonuna yön veren birer “eğitim lideri” olmaları gerekmektedir (Yumuşak & Korkmaz, 2021).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, liderlik rolleri kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırmaktadır. Bu süreç öğrenme odaklı kurum iklimi oluşturarak dolaylı yünden öğrenci başarısını etkilemektedir (Hallinger ve diğ., 2020). Liderlik rolünde olan müdürler, öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu bulgu, kurum liderliğinin yalnızca yönetsel etkililikle değil, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenci başarısı gibi öğretimsel çıktılarla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Şişman, 2011).

Bunun yanı sıra, liderlik rolü kurum iklimi ve kültürünün biçimlenmesinde belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri çatışma çözümü, etkili iletişim ve etik değerler konularında rehberlik ederek kurum topluluğunda olumlu bir atmosfer oluşturabilmektedir. Bu durum, kurum liderliğinin kurum kültürünü yapılandıran bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Hallinger ve diğ., 2020). Liderlik becerilerini etkili biçimde kullanan müdürlerin, kurumun uzun vadeli başarısına katkı sağladıklarını ve eğitim politikalarının başarıyla uygulanmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, liderlik rolü; vizyon geliştirme, insan ilişkilerini yönetme ve kurumun sürdürülebilir gelişimini sağlama gibi çok boyutlu işlevleri içeren stratejik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Bellibaş ve diğ., 2021).

2.4.3. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin denetçilik rolleri

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin denetçilik rolleri, kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini güvence altına almak ve bu süreçte sürekli iyileştirmeyi sağlamak açısından stratejik bir önem taşımaktadır (Resmî Gazete, 2013; 2014). Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri disiplin amirliği yetkisine sahiptir. Bu nedenle kurumun günlük işleyişinin ilgili mevzuat doğrultusunda sürdürülmesini ve öğretim programlarının uygulanmasını denetlemekle ve kurumun genel başarı düzeyini takip etmekle yükümlüdürler (Resmî Gazete, 1965). Bu kapsamda periyodik olarak sınıf ziyaretleri yaparak öğretmenlerin sınıf içi performanslarını takip etmek zorundadırlar (Resmî Gazete, 2013; 2014).

Denetim, müdürlerin yalnızca öğretmenlerin performansını değerlendirmelerini değil, aynı zamanda müfredatın uygulanma düzeyini, öğrenci başarısını ve kurumun genel işleyişini izlemelerini de kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Bellibaş ve diğ.,

2021). Bu bağlamda, denetim; eğitimde kalite güvencesi, hesap verebilirlik ve kurumsal gelişimin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin denetim görevlerinin amacı cezalandırmak değil, öğretmenlerin gelişimini desteklemek ve eğitim kalitesini artırmaktır. Bu bakımdan denetçilik rolü yönlendirici ve geliştirici bir işleve sahiptir (Şişman, 2011).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, denetçilik rollerini yerine getirirken öğretmenlerin ders planlarını, sınıf yönetim becerilerini ve öğretim yöntemlerini sistematik biçimde değerlendirmektedirler (Resmî Gazete, 2013; 2014). Bu değerlendirme sürecinin temel amacı, öğretim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmektir. Bu doğrultuda, yapılan gözlemler ve analizler sonucunda öğretmenlere verilen geri bildirimlerin yapıcı, geliştirici ve destekleyici nitelikte olması büyük önem taşımaktadır (Hallinger ve diğ., 2020). Etkili bir denetim süreci, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını artırmaktadır. Bunun için denetim uygulamalarının yalnızca kontrol işleviyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğretim süreçlerini güçlendirici bir araç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2009)

Denetim sürecinin başarısı, büyük ölçüde şeffaflık, adalet ve objektiflik ilkelerine bağlıdır. Müdürlerin denetim raporlarını somut verilere dayandırmaları ve tüm öğretmenlere eşit mesafede yaklaşmaları, sürecin güvenilirliğini artırmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, kurum ortamında güven, adalet ve aidiyet duygusunu güçlendirmekte; öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını pekiştirmektedir (Yılmaz, 2009). Adil ve yapıcı bir denetim mekanizmasının, kurum kültürünü olumlu yönde etkilemektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin denetçilik rolleri öğrenme odaklı bir kurum ikliminin oluşumunda belirleyici bir etkiye sahiptir (Balcı, 2021).

2.4.4. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurumsal bağlılık sorumluluğu

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri her şeyden önce 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi kamu görevlileridir. Bu bakımdan, hizmet verdikleri kişiler arasında ayırım yapamazlar, tarafsızlıktan ayrılamazlar ve her koşulda kurumlarının ve Millî Eğitim Bakanlığının menfaatlerini korumak mecburiyetindedirler (Resmî Gazete, 1965). Öğretmenlerin katılımıyla yapmış olduğu çalışmasında Uzundağ (2020), devlete bağlılık ilkesinin kurum müdürlerinin seçiminde en önemli ölçütlerden biri olarak görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır.

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır (Lavery, 2012). Örgütsel bağlılık, bireyin çalıştığı kuruma yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal bir bağlılık biçimi olarak tanımlanmakta; bu bağlılık, yöneticinin kurumun değerlerini benimseme, kurumla özdeşleşme ve uzun süre görevde kalma isteğini güçlendirmektedir. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının görev motivasyonları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim yapılan meta-analizlerde, motivasyon ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu; bağlılığın yüksek olduğu durumlarda görev doyumu, mesleki süreklilik ve performans düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Türk & Tulunay Ateş, 2023; Girgin ve diğ., 2023).

Bununla birlikte, kurum müdürlerinin liderlik tarzlarının ve kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının da bu ilişkiyi biçimlendirdiği belirtilmektedir. Yakışıklı ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, uzmanlık, bilgi ve ödül gücü gibi olumlu güç türlerini daha sık kullanan yöneticilerin hem öğretmenlerin motivasyonunu hem de kendi örgütsel bağlılıklarını yükselttiği saptanmıştır. Benzer biçimde, paternalist ve dönüşümcü liderlik tarzlarının güven ve aidiyet duygusunu artırarak hem öğretmen hem yönetici düzeyinde bağlılığı güçlendirdiği ifade edilmektedir (Alturan ve diğ., 2023).

Öte yandan, adalet algısının zayıf, bürokratik yükün yoğun olduğu ve takdir mekanizmalarının yetersiz kaldığı kurumlarda müdürlerin bağlılık ve motivasyon düzeylerinde düşüş gözlenmektedir (Yalçın, 2016). Buna karşın, açık iletişimin ve paydaş desteğinin bulunduğu kurumlarda, yöneticilerin hem örgüte hem de mesleklerine olan bağlılıklarının arttığı vurgulanmaktadır (Rengi & Bozkurt, 2024). Bu bağlamda, örgütsel bağlılık yalnızca yöneticinin kurumsal aidiyetini yansıtan bir kavram değil, aynı zamanda onun görevde kalma isteğini besleyen, liderlik davranışlarını şekillendiren ve eğitim örgütlerinde sürdürülebilir verimlilik sağlayan temel bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle, kurum yöneticilerinin bağlılıklarını güçlendirmek amacıyla hizmet içi gelişim olanaklarının artırılması, yetki-sorumluluk dengesinin netleştirilmesi, adil değerlendirme sistemlerinin kurulması ve başarıların görünür kılınması önerilmektedir (Oktan ve diğ., 2024; Chen ve diğ., 2023).

2.4.5. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin sorun çözme sorumluluğu

Resmi ortaöğretim kurum çalışmalarını daha etkili bir hâle getirmek ve geliştirmek, yönetsel ve öğretimsel sorunlara çözüm üretmek kurum müdürlerinin

sorumlulukları arasındadır. Bu amaçla kurum gelişim planları hazırlamak ve kurum içi paydaşların katılımı ile kurul, komisyon ve ekip oluşturmak zorundadırlar. Özellikle ortaöğretim düzeyindeki kurum müdürleri yıllık değerlendirme raporları gibi izleme araçları hazırlayarak mevcut sorunları analiz etmekten ve çözüm sürecini yakından takip etmekten sorumludurlar (Resmî Gazete, 2013).

Resmi ortaöğretim kurum müdürlerinin etkili bir lider ve yönetici olabilmeleri, büyük ölçüde sahip oldukları sorun çözme becerilerinin düzeyine bağlıdır. Resmi ortaöğretim kurumu ortamında meydana gelen sorunların zamanında, sistematik ve uygun yöntemlerle çözülmesi hem kurumun genel işleyişine hem de eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Oplatka, 2017). Bu bağlamda, sorun çözme becerisi yalnızca bir yönetsel gereklilik değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısının temel koşullarından biridir (Resmî Gazete, 2013). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin çatışma yönetimi ve çözüm odaklı yaklaşımları, kurum içindeki uyumu artırmaktadır. Sorun çözme becerisi yüksek kurum müdürleri huzur ve güvene dayalı bir kurum ikliminin inşa edilmesinde en büyük katkı sahibidirler (Şahin, 2007).

Sorun çözme sürecinde ortaöğretim kurumu müdürleri, analitik düşünme ve sistematik değerlendirme becerilerini kullanarak problemin temel nedenlerini belirleme ve bu nedenlere yönelik kalıcı çözümler üretmek zorundadırlar (Resmî Gazete, 2013). Etkili bir sorun çözme yaklaşımı, ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik kalitesini artırmakta ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltmektedir. Bu doğrultuda, müdürlerin karar alma süreçlerinde objektif, adil ve kanıta dayalı bir tutum sergilemeleri; öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişim sorunlarının giderilmesine, dolayısıyla güven temelli bir kurum ikliminin oluşmasına katkı sunmaktadır (Yılmaz, 2009).

Sorun çözme becerilerinin gelişmiş olması, müdürlerin kriz yönetimi ve beklenmedik durumlarda etkin kararlar alabilme kapasitesini de güçlendirmektedir. Özellikle ani gelişen olaylar, disiplin problemleri veya kurum içi çatışmalar karşısında soğukkanlılığını koruyarak yapıcı ve uzlaştırıcı çözümler üretebilen müdürler, kurumun işleyişinin sürekliliğini sağlamaktadır (Kocabaş & Karaköse, 2005). Bununla birlikte, empati kurma, aktif dinleme ve duygusal farkındalık gibi insani becerilerin geliştirilmesi, sorunların daha hızlı ve etkili biçimde çözülmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda müdürlerin empatik yaklaşımlarının, kurum topluluğunda karşılıklı

anlayış ve güven ortamını güçlendirdiğini söylemek mümkündür (Yumuşak & Korkmaz, 2021).

2.4.6. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin olumsuz psikolojik durumlarını görevlerine yansıtma sorumluluğu

Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri kişisel, ailevi ve çevresel nedenlerle üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk gibi kişisel durumlarını görevine yansıtmemalı ve onları açıklamamalıdır (MEB, 2015). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin üstlendikleri görev ve sorumluluklar, çoğu zaman yoğun bir iş yükü, yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik duygusu oluşturabilmektedir. Müdürlerin karşılaştıkları yönetsel baskılar, zaman kısıtları ve beklentilerin fazlalığı, iş ortamında duygusal ve bilişsel yorgunluk yaratabilmektedir. Stres altında çalışan müdürlerin performansının düşebilmekte ve bu durumun kurumun genel etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (İlbasan, 2023).

Oplatka (2017), müdürlerin stresle etkin biçimde başa çıkabilmeleri için “etkili zaman yönetimi, görev dağılımı ve destek sistemlerinin” oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin profesyonel gelişim programlarına katılımının sağlanması ve gerektiğinde psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaları, stresle başa çıkma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Yumuşak & Korkmaz, 2021). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik, liderlik ve denetçilik gibi çok boyutlu roller üstlenmeleri, kurumun genel başarısı ve eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak bu rollerin gerektirdiği sorumluluk düzeyi, yoğun iş yükü, duygusal emek ve stres yönetimi açısından çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyon kaynaklarının desteklenmesi, iş yüklerinin dengelenmesi ve psikososyal refahlarının güçlendirilmesi kurumun genel başarısını artırmada belirleyici bir etken olarak görülmektedir (Oplatka, 2017).

İş yükü ve stres kaynaklı motivasyonel sorunlar sonucunda ortaöğretim kurumu müdürlerinin en sık karşılaştığı sorunlardan biri tükenmişliktir (Oplatka & Tamir, 2009). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği üç temel boyutta ele almaktadır: *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı hissinde azalma*. Bu kavramlar uzun süreli stres, yoğun iş yükü ve yetersiz örgütsel destek karşısında resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin enerjilerini, duyarlılıklarını ve kendilerine olan inançlarını nasıl yitirdiklerini anlamada kolaylık sağlayabilmektedir. Tükenmişlik, bireysel bir zayıflıktan ziyade, iş koşullarının ve sorumluluklarının uzun vadede yarattığı bir sonuç

olarak değerlendirilmelidir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, eğitim yönetimi sisteminin en fazla bürokratik sorumluluk üstlenen aktörleridir. Artan raporlama yükleri, sürekli değişen mevzuat, performans denetimleri, veli-öğretmen-öğrenci ilişkilerini eşzamanlı yönetme zorunluluğu ve personel işlerinin yönetimi, yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır (Demirtaş & Çağlar, 2012). Bu durum, liderlik rollerinin niteliğini gölgeleyerek müdürlerin kendilerini yönetsel memur konumuna indirgenmiş hissetmelerine yol açmaktadır (Oplatka, 2017). Maslach modelinin *duygusal tükenme* boyutu, bu tür durumlarda en belirgin biçimde ortaya çıkmakta; enerji kaybı, isteksizlik, mesleki ilgide azalma ve motivasyon düşüklüğü şeklinde kendini göstermektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişlik çoğunlukla örgütsel ve yönetsel faktörlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında istismarcı liderlik, düşük motivasyon, aşırı stres, iş doyumsuzluğu, yaşlanma ve olumsuz kişilik özellikleri sayılabilir (Rengi & Bozkurt, 2024). Eğitim kurumlarında istismarcı türde liderlik davranışları, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda yönetici pozisyonundaki bireylerin de tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalarda, istismarcı yönetim algısının motivasyon ve performans üzerinde olumsuz bir etki yarattığı, yöneticilikten ayrılma isteğini güçlendirdiği belirtilmektedir (Kazak, 2021). Benzer biçimde, yaş ilerledikçe artan fiziksel yorgunluk, sağlık sorunları ve tekrarlayan iş döngüleri de yöneticilerin içsel motivasyonlarını zayıflatan unsurlar arasında yer almaktadır (Oplatka, 2017).

Tükenmişlik olgusu, düşük motivasyon ve iş doyumsuzluğu ile de yakın ilişkilidir. İşinden memnun olmayan müdürler stres, sinirlilik ve isteksizlik gibi duygusal tepkiler geliştirmektedir. Bu tepkiler zamanla örgütsel bağın zayıflamasına ve tükenme hissine dönüşmektedir (Yalçın, 2016). Özellikle eğitim kurumlarında, "az yetki – çok sorumluluk" dengesizliği ve sürekli hesap verme zorunluluğu, yöneticilerin işlerine karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olmaktadır. Bu süreç, motivasyon kaybının yanı sıra yöneticilik mesleğinden uzaklaşma niyetini de tetiklemektedir (Chen ve diğ., 2023).

Mesleki kıdem, tükenmişlik riskini etkileyen önemli bir değişkendir. Uzun yıllardır eğitim alanında görev yapan yöneticiler, sürekli tekrarlanan görev döngüleri nedeniyle bir tür mesleki bıkkınlık ve anlam kaybı yaşayabilmektedir. Yapılan çalışmalarda, deneyim süresi arttıkça duygusal tükenme eğiliminin de yükseldiği; özellikle meslek yaşamının son dönemlerinde bireylerin işlerine yönelik inançlarının ve yenilik üretme isteklerinin azaldığı görülmüştür (Çetin & Aşkun, 2018). Bazı

yöneticiler, öğretmenlik dönemlerinde hissettikleri idealizmin zamanla yerini rutinleşmeye bıraktığını ve “artık verimliliğinin sonuna geldiğini” ifade etmişlerdir. Bu tür ifadeler, Maslach’ın modelinde tanımlanan *kişisel başarı hissinde azalma* boyutuyla doğrudan ilişkilidir (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişlik, motivasyonun tam tersi bir psikolojik süreç olarak değerlendirilebilir. Motivasyon, bireyi harekete geçirirken; tükenmişlik, bireyin eyleme geçme isteğini ve içsel enerjisini azaltır. Bu nedenle iki kavram arasında ters yönlü ve döngüsel bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal tükenme arttıkça motivasyon düşmekte; motivasyon azaldıkça da tükenmişlik daha derin bir hâl almaktadır (Maslach & Jackson, 1981). Eğitim yöneticilerinde bu döngünün kırılması, örgütsel destek mekanizmalarının güçlendirilmesiyle mümkündür. Görev tanımlarının sadeleştirilmesi, bürokratik yükün azaltılması, adil ödüllendirme sistemlerinin kurulması ve yöneticilerin duygusal refahını önceleyen denetim ve destek programlarının oluşturulması hem tükenmişliği önleyici hem motivasyonu güçlendirici stratejiler olarak değerlendirilebilir (Arastaman ve diğ., 2023).

Yoğun iş yükü, stres ve tükenmişlik karşısında ortaöğretim kurumu müdürlerinin yaşadıkları olumsuz duyguları görevlerine yansıtamamaları beklenmektedir (MEB, 2015). Bu durum resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin gündelik işlerinde yoğun düzeyde duygusal emek harcamalarına yol açmaktadır. Duygusal emek, bireyin işin gerektirdiği roller doğrultusunda kendi duygularını bilinçli biçimde yönetmesi, kontrol etmesi ve gerektiğinde ifade biçimini değiştirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk ve diğ., 2016). Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle kurdukları iletişimde çoğu zaman kendi duygularını bastırmak, yönlendirmek veya belirli bir biçimde ifade etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu süreç, uzun vadede iş yükü kaynaklı “duygusal yorgunluk” ve “tükenmişlik sendromu” gibi olumsuz psikolojik sonuçların ağırlaşmasına neden olabilmektedir (Chen ve diğ., 2023).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin olumlu bir kurum iklimi oluşturabilmeleri için duygu kontrol becerilerini etkin biçimde kullanmaları gerekmektedir. Duyguların etkin yönetimi, kurum içi çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesine, gerginliklerin azaltılmasına ve kurumda olumlu bir iletişim kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır (Yumuşak & Korkmaz, 2021). Bunun yanında, duygularını dengeleyebilen ve iletişimde duygusal farkındalık gösterebilen müdürler, öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler inşa edebilmekte ve bu

durum kurumun genel performansını olumlu yönde etkilemektedir (Balcı, 2021). Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin duygusal emek yükünü azaltmak ve duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmek amacıyla profesyonel destek ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu tür destek mekanizmalarının müdürlerin motivasyon düzeyini ve iş doyumunu artırdığı ifade edilmektedir (Oplatka, 2017). Bu kapsamda, duygusal sağlığın korunması ve psikolojik dayanıklılığın desteklenmesi, kurum liderlerinin daha etkili, dengeli ve verimli bir biçimde görev yapabilmelerine olanak tanımaktadır (İlbasan, 2023).

2.4.7. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları, bireysel özellikler ile örgütsel ve çevresel koşulların etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bu motivasyon kaynakları genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin görevine yönelik kişisel anlamlandırmalarına, mesleki değerlerine ve görevden elde ettiği manevi doyuma dayanırken; dışsal motivasyon, bireyin içinde bulunduğu örgütsel yapı, yönetsel uygulamalar ve çevresel destek mekanizmalarıyla ilişkilidir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme istekliliği, bu iki motivasyon kaynağının birbirini tamamlayıcı ve dengeleyici biçimde işlemesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Hancock ve diğ., 2019).

İçsel motivasyon kaynakları, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik görevini yalnızca bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda anlamlı ve değerli bir sorumluluk olarak görmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda liderlik rolünü üstlenme isteği, kuruma ve eğitim sürecine katkı sunma arzusu, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu etki yaratma hedefi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme isteği ve topluma hizmet etme bilinci öne çıkan içsel motivasyon unsurları arasında yer almaktadır. Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, eğitim yoluyla bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağladıklarına inandıklarında görevlerini daha yüksek bir bağlılık ve sorumluluk duygusuyla yerine getirmektedir. Bu durum, içsel motivasyonun görevde kalma, zorluklarla başa çıkma ve yönetsel süreklilik açısından önemli bir güç kaynağı olduğunu göstermektedir (Fernet, 2011).

İçsel motivasyonun bir diğer boyutu, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin mesleki yeterliklerini geliştirme ve liderlik becerilerini ilerletme isteğiyle ilişkilidir.

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevi, bireylere karar alma, kriz yönetimi, stratejik planlama ve insan ilişkilerini yönetme gibi alanlarda kendilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu öğrenme ve gelişim süreci, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin mesleki kimliklerini güçlendirmekte ve görevlerine yönelik öz yeterlik algılarını artırmaktadır. Görev sürecinde kazanılan deneyimler, başarı hissi ve sorumluluk bilincinin pekişmesi, içsel motivasyonun sürekliliğini destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Erdem & Çiçekdemir, 2016).

Dışsal motivasyon kaynakları ise resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları örgütsel ve yapısal koşullarla doğrudan ilişkilidir. Üst yöneticilerden ve kurum paydaşlarından alınan takdir ve destek, yürütülen çalışmaların görünür kılınması, başarıların geri bildirimlerle pekiştirilmesi, maddi olanaklar ve özlük hakları dışsal motivasyon kaynakları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra fiziki koşulların yeterliliği, kurumsal kaynaklara erişim, bürokratik süreçlerin işlevselliği, yetki ve sorumluluklar arasındaki denge ile yönetsel özerklik düzeyi de resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen temel dışsal unsurlar arasında yer almaktadır (Blaum & Tobin, 2019).

Dışsal motivasyon kaynaklarının yetersizliği, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerine ilişkin doyum düzeylerini olumsuz etkileyebilmekte ve zaman içinde motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Özellikle yoğun bürokratik yük, sınırlı yetki alanı, artan sorumluluklar ve maddi olanakların yetersizliği, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme istekliliğini zayıflatabilmektedir. Bu tür koşullar altında resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, enerjilerinin önemli bir bölümünü kurumların günlük işleyişini sürdürmeye ayırmak zorunda kalmakta; öğretimsel liderlik ve gelişim odaklı faaliyetlere yeterince zaman ayıramayabilmektedir. Bu durum, motivasyonun sürdürülebilirliği açısından dışsal destek mekanizmalarının önemini ortaya koymaktadır (Wirawan ve diğ., 2019).

İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birbirinden bağımsız olmadığı, aksine karşılıklı etkileşim içinde olduğu görülmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan resmi ortaöğretim kurumu müdürleri, dışsal koşullar sınırlı olsa dahi görevlerini sürdürme konusunda daha dirençli bir tutum sergileyebilmektedir. Ancak uzun süreli yapısal sorunlar ve destek eksiklikleri, zamanla içsel motivasyon üzerinde de aşındırıcı bir etki yaratabilmektedir. Bu nedenle resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarının yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil, aynı zamanda örgütsel

ve yönetsel düzenlemeler çerçevesinde ele alınması gerekmektedir (Arastaman ve diğ., 2023).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları; içsel anlamlandırmalar, mesleki değerler ve liderlik idealleri ile dışsal destek, takdir ve örgütsel koşulların etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu motivasyon kaynaklarının dengeli ve bütüncül biçimde desteklenmesi, resmi ortaöğretim kurumlarında yönetsel sürekliliğin sağlanması, liderlik kapasitesinin güçlendirilmesi ve eğitim sisteminin etkililiğinin artırılması açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Fernet, 2011).

2.5. Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Motivasyon Kaynakları İle İlgili Araştırmalar

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonu, kurumun genel başarısı ve eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından temel belirleyici faktörlerden biri olarak görülmektedir. Müdürlerin motivasyon düzeyleri; görevlerini yerine getirirken gösterdikleri performansı, liderlik etkinliklerini ve kurum ikliminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, müdürlerin motivasyon kaynakları arasında çalışma ortamında aldıkları destek ve takdir, profesyonel gelişim olanakları ile kurumun akademik başarı düzeyi önemli bir yer tutmaktadır (Yumuşak & Korkmaz, 2021).

Türkiye’de ortaöğretim kurumu müdürlerinin kamu görevlisi olmaları, çalışma koşulları ve özlük haklarının öğretmenlerle aynı olması içsel ve dışsal motivasyon kaynakları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin en güçlü içsel motivasyon kaynağı vatanseverlik duygusudur. Ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevi aracılığıyla ülkelere hizmet etmeleri onlar için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Bunun yanında sorumluluk ve görev duygusu, insanlığa ve öğrencilere katkı sağlama isteği de ortaöğretim kurumu müdürlerini motive eden içsel faktörler arasında yer almaktadır. Liderliği sevmeleri ve takdir görme isteği de onları motive edebilmektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin en güçlü dışsal motivasyon kaynakları güven ve işbirliği odaklı kurum iklimi, öğrenci başarısı ve öğrenci başarısı konusunda sorumluluk almaya istekli öğretmenlerdir. Bunun yanında kurumdaki öğretmenlerin yetkinliği, öğrenci velilerinin destekleyici tutumları ve kurumun fiziksel yapısının eğitim öğretime destekleyecek düzeyde iyi olması resmi ortaöğretim kurumu müdürleri için dışsal motivasyon faktörleridir (Erdem & Çiçekdemir, 2016). Bulut-Boz (2024) Türkiye’deki kadın ortaöğretim kurumu

yöneticilerinin motivasyon kaynaklarını incelediği çalışmasında kadın yöneticileri içsel olarak “başarılı olma isteği” motive ederken dışsal motivasyon türleri içinde ise “takdir edilme isteğinin” öne çıktığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öztürk (2023) liderlik yeteneklerini sergileme, mevcut kurum müdürlerinden daha farklı yöneticilik anlayışını sergileme ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratma isteğinin ortaöğretim kurumu müdürleri için içsel motivasyon kaynakları olduğunu tespit etmiştir. Çevrenin ve üst yönetimin teşvikleri ve öğretmenlik mesleğinden memnun olmama ise en etkili dışsal motivasyon kaynakları olarak belirlenmiştir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin çoğunlukla yetki-sorumluluk dengesizliği, görevin maddi getirisinin olmaması, iş güvencesinin olmaması ve bürokratik engeller nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kurum paydaşlarından takdir görmeme, ilgisiz veli ve öğretmenler de kurum müdürlerinin motivasyonlarını azaltmaktadır (Öztürk, 2023).

Karaderili (2022) ilk kurum müdürlerinin motivasyonlarını incelediği çalışmasında başarıma arzusu, kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlama, öğrenci gelişimine olumlu katkı sağlama, manevi huzur, topluma faydalı olma ve liderlik yeteneklerini sergileme imkânı bulma gibi faktörlerin ilkkurum müdürleri için içsel motivasyon kaynakları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurum içi paydaşlardan ve üstlerinden saygı ve takdir görme, öğrencilerin başarılı olması ve öğretmen motivasyonunun yüksek olması kurum müdürleri için en etkili dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Kurum içi paydaşlar ve üstlerle olan iletişimin azlığı, takdir görmeme, görevin maddi getirilerinin düşük olması ve adil değerlendirilmeme gibi faktörler kurum müdürlerinin motivasyonlarını azaltmaktadır (Karaderili, 2022). Benzer şekilde, Özbey (2020) başarı olma ihtiyacının kurum müdürleri için en güçlü motivasyon kaynağı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekonomik şartlar ve iş güvencesinin olmaması ise kurum müdürlerinin motivasyon düzeylerini azaltmaktadır (Özbey, 2020).

Blaum ve Tobin (2019) Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. ABD’li kurum müdürlerinin en güçlü içsel motivasyon kaynakları öğrencilere katkı sağlama isteği, toplumdaki ihmal edilmiş zayıf kişilere eğitim aracılığıyla yardım edebilme isteği ve işbirliğine dayalı destekleyici kurum iklimidir. ABD’li kurum müdürlerinin en güçlü dışsal motivasyon kaynakları ise öğrencilerden, öğretmenlerden ve toplumdan takdir görmektir. ABD’li kurum müdürlerinin motivasyonlarını en fazla düşüren faktörler ise ilgisiz öğretmenler ve veliler, yönetsel ve bürokratik işlere gömülüp öğretimsel konuları ihmal etme ve zaman

yönetimi sorunlarıdır. Ne yazık ki kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu yavaş yavaş motivasyonlarının azaldığını ve tükenmişlik duygusunun güçlendiğini ifade etmişlerdir (Blaum & Tobin, 2019).

Steyn ve Mashaba (2014) Güney Afrika Cumhuriyeti'nde yaptıkları çalışmalarında paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki kurum müdürlerinin en güçlü motivasyon kaynakları öğrenci başarısı odaklı bir kurum vizyonu ve bu vizyonu destekleyen öğretmenlerdir. Öğrenci başarısı yükseldikçe kurum müdürlerinin motivasyon düzeyleri de yükselmektedir. Bunun yanında öğrencilere katkı sağlayabilecek bir konumda olmaları kurum müdürlerinin görevlerini sürdürme istekliliklerini artırmaktadır. Toplumun ve devlet kurumlarının kuruma yönelik ilgileri ve destekleri kurum müdürlerinin motivasyon kaynakları arasındadır. Üstlerinden ve kurum içi paydaşlardan takdir görmek motivasyon düzeylerini yükseltmektedir. Müdürlerin özyeterlilikleri yükseldikçe daha zorlu ve büyük kurumlarda görev yapma isteklilikleri artmaktadır (Steyn & Mashaba, 2014).

Bu çalışmalara ek olarak, müdürlerin iş arkadaşlarından aldıkları manevi destek, sorumluluklarını paylaşabileceği nitelikte bir yönetim ekibiyle ekiple çalışmak ve yüklendikleri sorumluluklardan dolayı takdir görmek kurum müdürlerini görevlerini sürdürmeleri yönünde motive etmektedir (Oplatka, 2017). Desteklenen ve takdir gören müdürlerin, kurumlarında daha pozitif bir atmosfer yaratarak öğrenci başarısını artırma yönünde daha çok gayret sarf ettikleri görülmüştür (Chen ve diğ., 2023; Gök ve İdem, 2022). Bu durum, yöneticilerin psikososyal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesinin, kurumun genel başarısına dolaylı katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdürlerin mesleki gelişim programlarına katılmaları ve çağdaş liderlik becerilerini edinmeleri, görevlerine yönelik motivasyonlarını sürdürmeleri açısından önemli görülmektedir (Arastaman ve diğ., 2023).

Dicke ve diğerleri (2020) ise kurum ikliminin yöneticilerin iş doyumu ve motivasyon düzeyini belirleyen temel değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir. Lin ve diğerleri (2025), COVID 19 küresel salgını sırasında kurum müdürlerinin mesleki tükenmişlik algıları ile mesleğe yönelik olumsuz tutumları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bakımdan, kurum müdürlerinin de olumlu bir iklimin sağlayacağı destek ile motive oldukları görülmektedir (Lin ve diğ., 2025).

Alanyazındaki çalışmalar kurum müdürlerinin motivasyonları ile öğretmenlerin motivasyonlarının birbirlerinin etkisiyle şekillenen ilişkili kavramlar olduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, görevini sürdürme motivasyonu yüksek olan bir

müdür olumlu kurum iklimine katkı sağlayarak eylemleriyle kurumundaki öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltebilmektedir. Öte yandan motivasyonu düşük ve tükenmişliği yüksek bir müdür, kurumundaki öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Chen ve diğ., 2023). Başka bir ifadeyle, kurum yöneticilerinin kullandıkları liderlik stilleri kurum iklimini ve öğretmen motivasyonunu etkilemektedir (Gök & İdem, 2022). Finnigan (2010), eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin güdülenme düzeyleri üzerindeki anlamlı etkilerini ortaya koyarak, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığını rapor etmiştir. Öğretmenlerden olumlu tepki alan kurum müdürlerinin motivasyonları yükselmekte, olumsuz tepki alanların motivasyonları azalmaktadır (Bellibaş ve diğ., 2021). Aynı şekilde, Kahraman (2017), kurum yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğunu; adalet algısının zayıf olduğu ortamlarda yönetsel motivasyonun azaldığını ifade etmiştir. Bu noktada, Skaalvik (2023) duygusal tükenmenin yüksek olduğu durumlarda kurum yöneticilerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarının azaldığını bulmuştur. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe kurumlarına yaptıkları olumlu katkılar da azalmaktadır. Kurum içi paydaşlar için karşılıksız eylemlerden kaçınan bir kurum müdürü hem kurum ikliminin bozulmasına yol açmakta hem de dolaylı olarak öğretmenlerin motivasyonlarını zayıflatmaktadır (Skaalvik, 2023).

Son yıllarda yapılan bibliyometrik analizler, eğitim yönetimi alanında motivasyon konulu lisansüstü tezlerin sayısında artış olduğunu, ancak bu artışın resmi ortaöğretim kurumları özelinde yeterli temsiliyet sağlamadığını göstermektedir. Yurt (2022), Türkiye’de akademik motivasyon konulu çalışmaların çoğunun öğretmen düzeyinde yoğunlaştığını, yönetici motivasyonu üzerine yapılan araştırmaların ise sayıca sınırlı ve genellikle ara-kesitsel çalışmalar olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde, Gencer (2022) tarafından yürütülen meta-sentez çalışması, kurum yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkilerini inceleyen araştırmaların oldukça çeşitli olmakla birlikte, yöneticilerin kendi görev motivasyonlarını açıklamaya dönük verilerin az olduğunu ortaya koymuştur.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan motivasyon araştırmalarının, örgütsel bağlılık, liderlik stilleri ve iş doyumu değişkenleri etrafında yoğunlaştığı; buna karşın resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görevlerini sürdürme motivasyonlarını konu edinen çalışmaların son derece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, mevcut

araştırmanın alanyazına 6zg6n katkısını pekiştirmekte; T6rkiye’de eēitim y6neticiliēi mesleēinin yapısal, psikolojik ve kurumsal boyutlarını daha kapsamlı biēimde ele alma gerekliliēini ortaya koymaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, katılımcılar, veri analizi süreçleri ile geçerlik ve güvenirlik önlemlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarına ilişkin deneyimlerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleriyle genellikle bireysel deneyimlere ve bunların bireyler için nasıl anlamlar ifade ettiğine ulaşılamamaktadır. Nitel araştırma yöntemleri deneyimin yanında deneyimin içinde gerçekleştiği bağlama ilişkin de anlayış geliştirmeyi sağlamaktadır. Ayrıca okuyucunun her bir katılımcının eşsiz deneyimlerini zihinlerinde canlandırmalarına imkân tanımaktadır (Sallee & Flood, 2012). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim yorumcu paradigmanın merkezinde yer alan yaklaşımdır. Olgubilim, bilincin özünü inceleyen bilim dalı olarak tanımlanabilir. Temel konusu ise deneyimlerin anlamlarını ve gerilerinde yatan niyetleri, deneyimi yaşayan insanların bakış açısından vermektir. Bunun için araştırmacıların birebir katılımcılarla etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Bu etkileşim dikkatle dinleme, karşılıklı soru-cevap ve gözlem gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu sayede araştırmacıların bireyler tarafından deneyimlenmiş gerçekliğin temsilini oluşturmaları mümkün olmaktadır (Wojnar & Swanson, 2007).

Bu araştırmada resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürmeleri yönünde motive eden faktörlerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu faktörlerin büyük ölçüde bireysel deneyimlerin etkisiyle şekillenmiş olması nedeniyle (Jackson ve diğ., 2018) bu araştırmada olgu bilim deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinden oluşan bir katılımcı grubuyla yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; bu kapsamda maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla farklı branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem süresine sahip kadın ve erkek resmi ortaöğretim kurumu müdürleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu yaklaşım ile söz konusu değişkenlere göre görevlerini sürdürme motivasyonlarında ortaya çıkabilecek farklılaşmaların bulgulara yansıtılması ve betimlemelerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda çalışma grubu büyüklüğüne ilişkin kesin bir katılımcı sayısı bulunmamakla birlikte, Creswell (2002, s. 21) fenomenolojik araştırmalar için 5–13 katılımcının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Ancak bu araştırmada katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu ölçütü esas alınmıştır. Bu ölçüte göre, her bir tema ve alt temada katılımcıların deneyimlerine ilişkin verilerin tekrar etmeye başlaması, çalışma grubunun yeterli olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle, veri toplama sürecinde yeni bir bilgi elde edilmemesi veri doygunluğuna ulaşıldığını göstermektedir. Bu araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin belirli bir noktadan sonra benzer nitelikler göstermesi üzerine veri doygunluğunun sağlandığı değerlendirilmiş ve 19 katılımcının çalışma grubu için yeterli olduğuna karar verilmiştir (Saunders ve diğ., 2018).

Tablo 3.1’de katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler sunulmuştur. Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla her bir katılımcıya M1 ve M2 şeklinde kod verilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcılara ait kişisel bilgiler

Kod	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Lisansüstü Eğitim Alanı	Branş	Kurumdaki Görev Süresi (Yıl)	Yöneticilik Kıdemi (Yıl)	Toplam Kıdem (Yıl)
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Tarih	5	9	12
M2	Erkek	Yüksek Lisans	İşletme	İngilizce	2	25	39
M3	Erkek	Yüksek Lisans	Yakın Çağ Tarihi	Tarih	5	23	30
M4	Erkek	Lisans	-	Bilişim Teknolojileri	5	10	18
M5	Erkek	Lisans	-	Kimya	5	10	31

M6	Erkek	Lisans	-	Türk Dili ve Edebiyatı	2	20	25
M7	Erkek	Lisans	-	Tarih	7	14	29
M8	Erkek	Lisans	-	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	17	29
M9	Kadın	Lisans	-	İngilizce	6	5	17
M10	Erkek	Lisans	-	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	21	28
M11	Erkek	Lisans	-	İngilizce	6	18	25
M12	Erkek	Yüksek Lisans	Müzik Eğitimi	Müzik	3	10	25
M13	Kadın	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Psikoloji	2	12	29
M14	Erkek	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Mobilya İç Mekân Tasarımı	3	8	25
M15	Erkek	Lisans	-	Türk Dili ve Edebiyatı	1	14	28
M16	Erkek	Lisans	-	İngilizce	2	22	24
M17	Erkek	Yüksek Lisans	Kamu Yönetimi	Türk Dili ve Edebiyatı	2	17	25
M18	Erkek	Yüksek Lisans	İşletme	Türk Dili ve Edebiyatı	5	28	35
M19	Erkek	Yüksek Lisans	Yakın Çağ Tarihi	Tarih	2	16	28

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu erkektir. Kadın katılımcıların sayısının az olması kadınların resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevindeki temsil oranının düşük olmasıyla açıklanabilir. Katılımcıların yarısı lisans yarısı da yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu sözel branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. En düşük mesleki kıdem süresi 12 yıl iken en yüksek kıdem 31 yıldır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 10 yıl ve üzeri yöneticilik kademine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci, sistematik ve aşamalı bir

yaklaşım ile yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle eğitim yönetimi, liderlik ve motivasyon alanlarında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Alanyazın incelemesi sürecinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyon kaynakları, görevlerini sürdürme nedenleri ve motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal etkenler belirlenmiş; bu doğrultuda araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Görüşme sorularının oluşturulmasında, alanyazında yer alan ve geçerlik ile güvenilirliği daha önce sınanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda, görev motivasyonu ve eğitim yöneticilerinin motivasyon kaynaklarını inceleyen çalışmalar incelenmiş ve özellikle Öztürk (2023) tarafından geliştirilen görüşme sorularının, bu araştırmanın amacı ve kapsamı ile örtüştüğü değerlendirilmiştir. Söz konusu görüşme sorularının kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (EK1). Araştırmanın bağlamı ve odaklandığı fenomen doğrultusunda, mevcut sorulara ek olarak iki yeni soru geliştirilmiş ve görüşme formuna dâhil edilmiştir. Böylece görüşme formu, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını bütüncül biçimde ortaya koyabilecek şekilde yapılandırılmıştır.

Görüşme formunun taslak hâli oluşturulduktan sonra, eğitim yönetimi ve motivasyon alanlarında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların kapsamı, açıklığı ve araştırma amacına uygunluğu değerlendirilmiş; gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzman görüşü sonrasında görüşme formu ön uygulama aşamasına hazır hâle getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön uygulaması, çalışma grubu dışında yer alan iki resmi ortaöğretim kurumu müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sürecinde, soruların anlaşılabilirliği, yanıtlayıcıyı yönlendirme durumu ve görüşme süresine uygunluğu değerlendirilmiştir. Ön uygulama sonucunda, görüşme sorularının araştırmanın odağında yer alan fenomeni ortaya koymada işlevsel ve yeterli olduğu belirlenmiş; bu doğrultuda görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branşlarına ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını ortaya koymaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme

soruları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan nihai görüşme formu EK2’de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine geçmeden önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (EK4) ve Millî Eğitim Bakanlığından (EK3) gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılarla iletişim kurularak kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara araştırmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu, istedikleri anda neden belirtmeksizin araştırmadan çekilebilecekleri ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara ayrıca doğru veya yanlış yanıt bulunmadığı ve araştırmanın ortaöğretim kurumu müdürlerinin performanslarını değerlendirmek amacıyla yapılmadığı yönünde bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan katılımcılara görüşmelerin kayıt altına alınmasına onay verip vermedikleri sorulmuş, onay vermeyen katılımcıların görüşmeleri manuel olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların iş rutinlerinin bozulmaması için önceden randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Bunun yanında katılımcılara eklemek istedikleri herhangi bir husus olduğu takdirde araştırmacı tarafından yeniden ziyaret edilebilecekleri veya iletişim araçları yoluyla görüşlerini iletebilecekleri ifade edilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan ve yazılı hale getirildikten sonra katılımcılardan görüşme kayıtlarını okumaları rica edilmiştir. Kabul eden katılımcılar görüşme kayıtlarını okuyarak onay vermişlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tematik analiz olgubilim çalışmalarında görüşme veya anlatı neticesinde elde edilen deneyimlere ilişkin verilerin analizinde kullanılmaktadır. Analiz öncelikle anlamın araştırılması ile başlamaktadır. Ardından ilişkili olan anlamlar tespit edilmektedir. Buradaki amaç anlamların ortaya çıkma sıklıkları değil ne düzeyde karmaşık ve ilişkili olduklarını ortaya koymaktır. Tematik analiz araştırılan deneyime ilişkin beliren anlam örüntülerinin keşfedilmesini ve bunların temalar şeklinde sunulmasını kapsamaktadır. Tematik analiz açık ve şeffaf bir süreçtir. Ayrıca araştırmacının anlamları keşfederken

yansıtıcı düşünme becerilerini kullanması gerekmektedir. Anlam örüntülerinin temalar şeklinde sınıflandırılmaları bu analiz tekniğinin güçlü yönüdür. Zira nitel bulguların geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir (Sundler ve diğ., 2019).

Bu çalışmada Sundler ve diğerleri (2019) tarafından olgubilim çalışmalarında önerilen tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tematik analiz üç aşamada yapılmıştır. İlk aşamada araştırmacı verilerle aşinalık kurmuştur. Bunun için birkaç defa görüşme metinlerini okumuştur. Ardından katılımcıların deneyimleri araştırmacı tarafından keşfedilmiştir. Bu aşamada ayrıca halihazırda bilinenlerden ziyade yeni ve bilinmeyen deneyimlere odaklanılmıştır. Başka bir ifadeyle, katılımcıların deneyimleri arasındaki farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada kodlar ve temalar keşfedilmiştir. Katılımcı deneyimlerinin anlamları araştırılmış ve keşfedilenler işaretlenmiştir. Başka bir ifadeyle bu anlamlar kodlanmıştır. Kodlar birkaç kelime ile açıklanarak metinlerin yanına not edilmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış ve beliren örüntüler not edilmiştir. Bu örüntülere dayalı olarak kodlar temalara dönüştürülmüştür. Üçüncü aşama temalar anlamlı bir bütün halinde sunulmuştur. Kodlar sınıflandırılırken ve temalara dönüştürülürken sürekli olarak incelenmiş ve yeniden yazılmıştır (Sundler ve diğ., 2019). Başka bir ifadeyle, farklı kelimeler kullanılarak kodlar daha belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra temalar ilgili tablolar altında anlaşılabilir bir metin şeklinde açıklanmıştır. Bu şekilde katılımcıların deneyimleri okuyucunun zihninde yeniden canlandırılmaya çalışılmıştır. Temaları desteklemek için katılımcı deneyimlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir. Temaların adlandırılması sürecinde katılımcıların deneyimleri ve araştırmanın yapıldığı bağlam göz önünde bulundurulmuştur (Ozuem ve diğ., 2022).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen güven duyulabilirlik (trustworthiness) ile Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası uzlaşma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım güvenilirlik, aktarılabilirlik, inandırıcılık ve doğrulanabilirlik varsayımlarının karşılanmasını gerektirmektedir (Lincoln & Guba, 1986).

Güvenilebilirlik katılımcıların deneyimlerinin ve bakış açılarının gerçeğe uygun olarak aktarılmasıdır (Lincoln & Guba, 1981). Güvenilebilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca gerektiği durumlarda katılımcılarla birden fazla görüşmeler yapılmıştır. Talep eden

katılımcıların görüşme kayıtlarını incelemelerine olanak tanınmıştır. Görüşmeleri desteklemek için araştırmacı tarafından katılımcıların öğretmenlerle ilişkileri görev yaptıkları kurumlar ziyaret edilerek gözlem yapılmıştır.

Aktarılabirlik araştırma bulgularının benzer özellikteki bağlamlara aktarılmasıyla ilişkilidir (Lincoln & Guba, 1986). Bu amaçla hem katılımcılar hem de araştırmanın yapıldığı bağlama ilişkin literatür ve yöntem kısmında yoğun betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca yöntem ve çalışma grubun nasıl oluşturulduğu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

İnandırıcılığı sağlamak araştırma sürecinin istikrarlı ve tutarlı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Lincoln & Guba, 1986). Bunu sağlamak için araştırmanın aşamaları, çalışma grubu oluşturma aşamaları, veri toplama aşamaları ve veri analizi aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca bütün bu süreçler tez danışmanı Dr. Öğretim Üyesi Tuncer Fidan'ın danışmanlığında yürütülmüştür.

Doğrulanabilirlik bulguların araştırmacı önyargısından değil veriler tarafından şekillendirilmesi anlamına gelmektedir. Araştırma sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesini ve sonuçların katılımcı görüşlerine dayanmasını gerektirmektedir (Lincoln & Guba, 1986). Bu amaçla veri toplama ve veri analizi süreci çok ayrıntılı bir şekilde belgelenmiş, araştırmacı yorumlarının dayanağı olan kodlamalar metin üzerinde belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçler nitel araştırma konusunda uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak yürütülmüştür.

Kodlayıcılar arası uzlaşma yaklaşımı Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kaygılarına karşı önerilmiştir. Miles ve Huberman'a göre (1994) veri analizi sürecindeki kodlama aşamasının iki ayrı araştırmacı tarafından yürütülmesini ve aralarındaki görüş birliğinin esas alınmasını önermektedir. Kodlayıcılar arasında en az %80 düzeyinde uzlaşma sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada kodlayıcılar arasında %86 oranında uzlaşma sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde tematik analiz süreci sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir bulgu ilişkili olduğu alt problem altında sunulmuştur. Her bir başlık altında ilk olarak tematik analiz ile ortaya çıkan temalar ve kodlar ilgili tablolarda sunulmuştur. Ardından temaları destekleyen alıntılar sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerini yönetici olma yönünde motive eden etkenlerin neler olduğudur. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular kurum yöneticisi olma motivasyonu teması altında toplanmıştır. Tablo 4.1’de bu temaya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1 Resmi ortaöğretim kurumu yöneticisi olma motivasyonu teması

Alt Temalar	Kodlar	Kurum Müdürleri
İçsel Motivasyon Kaynakları	Eğitim yoluyla topluma fayda sağlama	M7 - M9 - M16
	Kişisel ve yöneticilik becerilerini geliştirme arzusu	M1 - M6 - M8 - M9 - M10 - M11 - M14
	Kuruma ve eğitim öğretim sürecine katkı sağlama	M2 - M3 - M4 - M5 - M7 - M8 - M11 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
	Kurum paydaşlarına liderlik etme arzusu	M2 - M3 - M5 - M6 - M7 - M8 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
Dışsal Motivasyon Kaynakları	Önceki yöneticilerle yaşanan olumsuz deneyimler	M1 - M4 - M9 - M10 - M13 - M17 - M19
	Yöneticiliği öğretmenliğin tamamlayıcısı olarak görme	M8 - M18
	Görevdeki yöneticilerin cesaretlendirilmesi	M9 - M11

Tablo 4.1 incelendiğinde, kurum yöneticisi olmaya yönelme sürecinin hem içsel hem de dışsal etmenler bağlamında çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Nitekim eğitim yoluyla topluma fayda sağlama kodunda toplanan M7, M9 ve M16'nın ifadeleri, yöneticilik görevinin toplumsal gelişime yönelik bir sorumluluk alanı olarak

kavramsallaştırıldığını göstermektedir. M9'un "*Eğitim sistemine somut katkı sağlamak, öğrenci ve öğretmenlerin gelişimine destek olmak en önemli motivasyon kaynakları oldu*" biçimindeki ifadesi, bu yönelimin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, M1, M6, M8, M9, M10, M11 ve M14 tarafından dile getirilen kişisel ve yöneticilik becerilerini geliştirme arzusu, yöneticilik konumunun bir tür mesleki ve bilişsel gelişim alanı olarak ele alındığını düşündürmektedir. M2'nin "*Yaratma ve yönetmeyi özümseme arzusu, müdürlük görevine hızlı bir geçiş yapmamı sağladı*" şeklindeki ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümünün (M2, M3, M4, M5, M7, M8, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19) kuruma ve eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamayı temel motivasyon kaynağı olarak vurgulaması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda M13'ün "*Sorunları çözebilecek konumda olmak ve farklı bir yönetim anlayışıyla kuruma katkı sunabilmek olduğunu gördüm*" ifadesi, yöneticiliğin kurumun işleyişine müdahil olma ve kurumsal dönüşümü sağlama işleviyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Buna ek olarak, M1, M4, M9, M10, M13, M17 ve M19'un önceki yöneticilerle yaşanan olumsuz deneyimlerden hareketle yöneticilik görevine yöneldiklerini belirtmeleri, yönetsel yetersizliklerin bireyleri sistem içinde daha etkin bir konuma geçmeye sevk edebildiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda M4'ün "*Kurum müdürlüğünü seçmemin temel nedeni, liyakatsiz kişilerin makamları işgal etmesine karşı durmak ve eğitim sistemine somut katkılar sağlamaktı*" ifadesi, olumsuz örgütsel deneyimlerin dönüştürücü bir güdüleyici işlevi üstlenebileceğini göstermektedir. Yöneticiliği öğretmenliğin tamamlayıcısı olarak gören M8 ve M18'in bu perspektifi ise yöneticilik sürecini pedagojik bir devamlılık olarak yorumlamaktadır. M8'in "*Bu görev, hem öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlama fırsatı sunmuş hem de öğretmenlerle birlikte çalışma, ekip yönetimi ve kurum ortamını düzenleme becerilerimi geliştirmemi mümkün kılmıştır*" ifadesi bu bakışı somutlaştırmaktadır. Son olarak, görevdeki yöneticilerin cesaretlendirmesi kodu altında yer alan M9 ve M11'in açıklamaları, yönetsel pozisyonlara geçişte örgüt içi sosyal desteğin belirleyici rol oynadığını göstermekte olup M11'in "*Kurum müdürlüğü görevine yönelmemde en önemli etken, çalıştığım kurumda yöneticilerimin bana duyduğu güven ve verdikleri teşvik oldu*" biçimindeki ifadesi bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, kurum yöneticiliğine yönelimin hem içsel motivasyon kaynaklarıyla (kişisel gelişim arzusu, katkı sunma isteği, liderlik etme eğilimi) hem de dışsal etkenlerle (örgütsel teşvik, olumsuz deneyimler, öğretmenlik mesleğinin tamamlayıcılığına yönelik algı) biçimlendiği anlaşılmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurum müdürlüğü görevine ve yetki kullanımına ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular kurum müdürlüğü deneyimi ve kurum müdürlüğü yetkileri temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.2’de kurum müdürlüğü deneyimi temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü deneyimi teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Deneyimi	Kurum müdürlüğünün meslekten çok topluma hizmet misyonu ve manevi doyuma ilişkilendirilmesi	M6 - M8 - M17 - M18 - M19
	Kurum müdürlüğünde liderlik, vizyon ve stratejik yaklaşımın önemi	M1 - M2 - M4 - M6 - M7 - M8 - M10 - M15 - M17 - M19
	Kurum müdürlüğünde ekip çalışması ve kolektif yönetimin önemi	M1 - M2 - M5 - M7 - M8 - M15
	Kurum müdürlüğü için özveri, sabır ve mesleki bağlılık gerekliliği	M1 - M4 - M5 - M6 - M8 - M9 - M10 - M14 - M16 - M18 - M19
	Kurum müdürlüğünde yetki, kaynak ve üst yöneticilerin desteklerinin gerekliliği	M4 - M5 - M7 - M8 - M10 - M11 - M14 - M15
	Kurum müdürlüğünde eğitimin niteliğini artırma ve eğitim sistemini iyileştirme gerekliliği	M2 - M4 - M5 - M11 - M16

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcıların resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğüne ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde görevin mesleki bir pozisyondan ziyade topluma hizmet eden bir misyon olarak algılandığını ve bu nedenle yüksek düzeyde manevi doyum sağladığını ifade ettikleri görülmektedir; nitekim M6, M8, M17, M18 ve M19’un yer aldığı “kurum müdürlüğünün meslekten çok topluma hizmet misyonu ile ilişkilendirilmesi” kodu, yöneticilik rolünün yalnızca idari işleyişi sürdürmekten ibaret

olmayıp güçlü bir vizyon ve eğitim idealine dayanan sorumluluk alanı olduğunu göstermektedir. M17'nin *“Oysaki kurum yöneticiliği, sadece bir kariyer basamağı değil; aksine, güçlü bir vizyon, yüksek motivasyon ve eğitim ideallerine bağlılık gerektiren son derece kritik bir görevdir”* ifadesi bu misyon odaklı bakış açısını çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, M1, M2, M4, M6, M7, M8, M10, M15, M17 ve M19'un dile getirdiği *“kurum müdürlüğünde liderlik, vizyon ve stratejik yaklaşımın önemi”* kodu, kurumun etkili bir şekilde yönetilebilmesi için ortak akılla karar alınmasının, hedeflere stratejik bir çerçevede odaklanmanın ve paydaş katılımını sağlamanın kritik olduğuna işaret etmektedir. M15'in *“Yönetim kararlarının ortak akılla alınması, tüm paydaşların katılımının sağlanması, sürecin verimliliğini ve kurum ikliminin olumlu gelişmesini sağlar”* şeklindeki ifadesi bu yaklaşımın yönetsel sonuçlarını somutlaştırmaktadır. M1, M2, M5, M7, M8 ve M15 tarafından vurgulanan *“kurum müdürlüğünde ekip çalışması ve kolektif yönetimin önemi”* kodu, kurumun yalnızca bireysel çabayla değil, sürekli iletişim, danışma ve işbirliği temelinde yürütülen kolektif bir süreçle yönetilebileceğini göstermektedir. M1'in *“Görev süresince, bir kişinin çabasıyla kurumu yönetmenin mümkün olmadığını sık sık gözlemledim...”* sözleri bu gerekliliği açık biçimde ifade etmektedir. Ayrıca, M1, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M14, M16, M18 ve M19 tarafından dile getirilen *“özveri, sabır ve mesleki bağlılık gerekliliği”* kodu, kurum müdürlüğünün yüksek sorumluluk içeren, emek yoğun bir görev olduğunu göstermektedir. M9'un *“İdarecilik, maddi karşılıktan ziyade yüksek sorumluluk ve özveri gerektiriyor”* ifadesi bu durumu pekiştirmektedir. M4, M5, M7, M8, M10, M11, M14 ve M15'in yer aldığı *“yetki, kaynak ve üst yöneticilerin desteklerinin gerekliliği”* kodu ise etkili bir kurum yönetimi için yöneticilerin karar alma yetkilerinin genişletilmesi, bürokratik engellerin azaltılması ve finansal kaynakların artırılması gerektiğine işaret etmektedir. M4'ün *“Yetkilerin sınırlı olması, bürokratik engeller ve dış baskılar, işi daha da zorlaştırıyor”* ifadesi bu yapısal zorlukları görünür kılmaktadır. Son olarak, M2, M4, M5, M11 ve M16 tarafından dile getirilen *“eğitimin niteliğini artırma ve eğitim sistemini iyileştirme gerekliliği”* kodu, kurum müdürlüğünün yalnızca kurum içi işleyişi düzenlemekten ziyade eğitim sisteminin genel niteliğini yükseltebilecek bir rol taşıdığını göstermektedir. M5'in *“Sahadan gelen geri bildirimlerin dikkate alındığı, kurum müdürlerinin taleplerinin değerlendirildiği bir mekanizmanın oluşturulması, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyecek olumlu bir gelişme olacaktır”* ifadesi bu gerekliliği somutlaştırmaktadır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, kurum müdürlüğünün katılımcılar tarafından hem yüksek düzeyde bir mesleki sorumluluk hem de topluma yönelik güçlü bir hizmet alanı olarak görüldüğü, etkili bir kurum yönetiminin vizyoner liderlik, kolektif çalışma kültürü, yeterli yetki ve destekleyici kaynaklarla mümkün olabileceği, ayrıca bu rolün eğitim sisteminin bütüncül iyileşmesine katkı sunabilecek stratejik bir konumda değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Tablo 4.3'te resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü yetkilerinin kullanımı temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.3 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü yetkilerinin kullanımı

Tema	Kodlar	Kurum Müdürleri
Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Yetkilerinin Kullanımı	Yetkilerin sınırlı olması	M1 - M2 - M3 - M4 - M5 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M14 - M15 - M16 - M17 - M19
	Öğretmen ve öğrenci gelişine daha fazla katkı sunma	M2 - M3 - M4 - M5 - M6 - M8 - M9 - M10 - M12 - M13 - M14 - M15 - M18
	Müdür yardımcılarını ve öğretmenleri seçme	M6 - M8 - M13 - M17 - M19
	Adil ve etkin yönetim sergileme	M6 - M11 - M12 - M13 - M16 - M17 - M18
	Destekleyici kurum iklimi oluşturma	M2 - M3 - M4 - M7 - M12 - M13 - M16 - M19

Tablo 4.3 incelendiğinde, katılımcıların genel olarak mevcut yetkilerin yetersizliğine işaret ettiği ve bu doğrultuda kurumun işleyişine daha etkin biçimde müdahil olabilmek için ek yetki ihtiyaçlarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M14, M15, M16, M17, M19), mevcut yetkilerin büyük ölçekli ve sistemsel değişiklikleri hayata geçirmek için yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda M15'in “*Mevcut yetkilerim, eğitim sistemiyle ilgili büyük ölçekli değişiklikleri gerçekleştirmeye yeterli düzeyde değil*” biçimindeki ifadesi, yetki sınırlarının yönetsel karar alma süreçlerini kısıtladığını açık biçimde göstermiştir. Bunun yanı sıra, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M15 ve M18 tarafından dile getirilen öğretmen ve öğrenci gelişimine daha fazla katkı sunma isteği, yöneticilik pozisyonunun öğretimsel niteliğini güçlendirmeye dönük bir motivasyona işaret etmektedir. M2'nin “*Öğretmenleri yönlendirmek, velilerin kuruma olan güvenini artıracak projeleri hayata geçirmek ve öğrencilerin davranış kazanımlarını desteklemek önceliklerim*

arasındadır” ifadesi, kurum müdürlüğünün öğretimsel liderlik boyutunun genişletilmesine yönelik beklentiyi ortaya koymaktadır. Müdür yardımcıları ve öğretmenleri seçme yetkisine ilişkin bulgular kapsamında M6, M8, M13, M17 ve M19 tarafından dile getirilen görüşler, yönetici-öğretmen uyumunun kurum iklimi ve kurumsal başarı açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. M8’in *“Özellikle müdürün, kendi müdür yardımcısını seçebilmesi, kurumun eğitim kalitesinin artırılması açısından oldukça önemli bir unsur”* sözleri, yönetsel kadro oluşturma sürecinin kurum yönetiminde kritik bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Adil ve etkin yönetim sergileme temasında M6, M11, M12, M13, M16, M17 ve M18 tarafından dile getirilen görüşler, yönetsel işleyişin liyakat, adanmışlık ve hakkaniyet ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. M17’nin *“Bana göre kurum yönetimi; atanmış değil, adanmış kişilerle yürütülmelidir”* ifadesi bu anlayışı güçlü biçimde yansıtmaktadır. Son olarak, M2, M3, M4, M7, M12, M13, M16 ve M19’un destekleyici kurum iklimi oluşturma yönündeki açıklamaları, kurumun kültürel yapısını güçlendirmeye dönük stratejik beklentilerin ön planda olduğunu göstermektedir. M19’un *“Öğretmenlerin yetkinliklerine göre görevlendirilmesi, eğitim sürecinin verimliliğini doğrudan artırabilir. Ayrıca öğrencilerin ve velilerin inancını kazanacak çalışmalar yapmak, kurumun kültürünü güçlendirmek isterim”* biçimindeki ifadesi, bu temanın örgütsel bütünlük açısından önemini somutlaştırmaktadır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların mevcut yetki alanlarını sınırlayıcı buldukları, buna karşılık yönetsel, öğretimsel ve kültürel açıdan daha etkili bir kurum yapısı oluşturmak için genişletilmiş yetkilere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerine ilişkin beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinden beklentiler ve kurum müdürlüğünde beklentilerin karşılanması temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.4’te resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinden beklentiler temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.4 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinden beklentiler

Alt Temalar	Kodlar	Kurum Müdürleri
Beklenti var	Takdir, teşekkür ve değer görme isteği	M1 - M2 - M3 - M4 - M5 - M7 - M8 - M10 - M11 - M14 - M16 - M17 - M18 - M19
	Objektif ve yapıcı geri bildirim isteği	M1 - M2 - M3 - M4 - M6 - M8 - M10 - M11 - M14 - M16 - M17
	Ekip uyumunun, işbirliğinin ve paydaş desteğinin güçlenmesi	M7 - M8 - M10 - M15 - M17 - M18 - M19
Beklenti yok	Beklentisizce sadece görev sorumluluklarını yerine getirme	M3 - M5 - M6 - M9 - M12 - M13 - M15 - M16 - M17 - M18

Tablo 4.4 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin beklentilerinin çoğunlukla takdir edilme, yapıcı geri bildirim alma ve işbirliğine dayalı bir çalışma ikliminin güçlendirilmesi yönünde yoğunlaştığı görülmektedir. Nitekim M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M10, M11, M14, M16, M17, M18 ve M19’un vurguladığı “takdir, teşekkür ve değer görme ihtiyacı” kodu, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin yaptıkları çalışmaların görünür kılınmasının ve emeklerinin karşılık bulmasının motivasyonlarını artıran önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. M1’in “*Aslında bir teşekkür, takdir veya geri bildirim elbette motivasyon artırıcı olabilir; fakat benim için en anlamlı değer, devletin bana her ay düzenli olarak maaşını ödeyerek görevimi sürdürme imkânı tanıması*” ifadesi, takdirin hem sembolik hem de kurumsal boyutunu bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra, M1, M2, M3, M4, M6, M8, M10, M11, M14, M16 ve M17 tarafından dile getirilen “objektif ve yapıcı geri bildirim isteği” kodu, yönetsel süreçlerde üst düzey yöneticilerden ve kurum paydaşlarından alınan geri bildirimlerin mesleki gelişimi destekleme, aidiyeti güçlendirme ve motivasyonu artırma bakımından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. M11’in “*Özellikle üst düzey yöneticiler ya da paydaşlarımız tarafından yapılan yapıcı geri bildirimler ve takdir ifadeleri, görevimize olan bağlılığımızı artırmakta ve işimizi daha büyük bir şevkle sürdürmemize olanak sağlamaktadır*” sözleri bu beklentinin niteliğini somut biçimde ortaya koymaktadır. M7, M8, M10, M15, M17, M18 ve M19 tarafından vurgulanan “ekip uyumunun, işbirliğinin ve paydaş desteğinin güçlenmesi” kodu, kurum topluluğu içinde karşılıklı saygı, dayanışma ve katkının görünür kılınmasıyla oluşan olumlu atmosferin yöneticilerin iş tatmini üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. M17’nin “*...tüm paydaşların*

birbirlerinin emeğine saygı duyması ve küçük bir teşekkürle dahi olsa katkıyı görünür kılması, çalışma ortamını çok daha verimli ve pozitif hale getirecektir” ifadesi bu sürecin önemine işaret etmektedir. Buna karşın, M3, M5, M6, M9, M12, M13, M15, M16, M17 ve M18 tarafından dile getirilen “beklentsizce yalnızca görev sorumluluğunu yerine getirme” kodu, bazı katılımcıların görevlerini herhangi bir dışsal beklenti taşımadan, kurumsal sorumluluk anlayışıyla sürdürdüklerini göstermektedir. M12’nin “Genel olarak, yaptığım işlerin sonucunda üstlerimden veya öğretmenlerden bir beklentim olmuyor” cümlesi bu tutumu açık ve net bir biçimde yansıtmaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin büyük çoğunluğunun takdir edilme, yapıcı geri bildirim alma ve güçlü bir işbirliği kültürü beklentisi taşıdığı görülmektedir. Ancak bu beklentilerin yanında görevlerini tamamen sorumluluk duygusuyla, herhangi bir karşılık beklemeden sürdüren katılımcıların da bulunduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.5’te resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünde beklentilerin karşılanması temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.5 Beklentilerin karşılanması teması

Alt Temalar	Kodlar	Kurum Müdürleri
Engelleyici Etkenler	İş Yüğü ve Bürokratik Engellerin Olumsuz Etkisi	M1 - M2 - M10 - M13 - M15 - M17
Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi	Hedeflerin Kısmen Gerçekleşmesi	M2 - M3 - M4 - M6 - M7 - M10 - M14 - M16 - M17- M18 - M19
	Görev İçinde Öğrenme ve Gelişme Deneyimleri	M1 - M2 - M5 - M8 - M9 - M12 - M16 - M19
Kısmen Gerçekleşen Beklentiler	Olumlu Kurum İklimi ve İşbirliği	M7 - M11 - M14 - M16 - M17 - M18 - M19
	Öğrenci Gelişimine Yapılan Katkı	M3 - M6 - M8 - M13 - M18 - M19

Tablo 4.5 incelendiğinde, kurum müdürlerinin görev sürelerine ilişkin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığına dair değerlendirmelerinin çok boyutlu bir yapıda şekillendiği ve özellikle iş yükü ile bürokratik süreçlerin sınırlayıcı etkisinin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Nitekim M1, M2, M10, M13, M15 ve M17 tarafından ifade edilen iş yükü ve bürokratik engeller kodu, yöneticilik sürecinin ideal hedeflerle pratik uygulamalar arasında sürekli bir gerilim alanı oluşturduğunu göstermektedir. M17’nin “Tüm iyi niyetim ve planlamama rağmen, sistemin ve

paydaşların yetersizlikleri zaman zaman hedeflerimi gerçekleştirmeme engel teşkil ediyor” biçimindeki ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların önemli bir kısmı (M2, M3, M4, M6, M7, M10, M14, M16, M17, M18, M19), hedeflerinin en azından bir bölümünün gerçekleştiğini belirterek sürecin tamamen olumsuz bir deneyime dönüşmediğini vurgulamış; M6’nın *“Bazı hedeflerimin sınırlı da olsa gerçekleştirildiğini gözlemliyorum; bu durum motivasyonumu sürdürmemi sağlıyor...”* sözleri, hedef gerçekleşme düzeyini kısmi ancak sürdürülebilir bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamaktadır. Görev içinde öğrenme ve gelişme kodu kapsamında M1, M2, M5, M8, M9, M12, M16 ve M19’un aktardığı deneyimler, yöneticilik sürecinin statik değil, sürekli öğrenmeye dayalı bir mesleki yolculuk olarak değerlendirildiğini göstermektedir. M12’nin *“Bu süreçte öğrenerek ilerliyorum”* ifadesi bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır. Ayrıca, olumlu kurum iklimi ve işbirliğine yönelik görüşler (M7, M11, M14, M16, M17, M18, M19), örgütsel dayanışmanın ve paydaşlar arası uyumun yöneticilerin mesleki doyumunu artıran önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda M18’in *“Tüm bu olumsuzluklara rağmen kurumun bir bütün olarak ilerlemesi, öğrencilerin başarıları ve öğretmen kadrosuyla kurulan işbirliği, bu mesleği sürdürme isteğimi her zaman güçlü tutmuştur”* sözleri, olumlu kurum ikliminin beklentilerin gerçekleşmesini destekleyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Son olarak, M3, M6, M8, M13, M18 ve M19’un vurguladığı öğrenci gelişimine yapılan katkılar, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görev sürecini değerlendirirken özellikle öğrenci yararına gerçekleştirilen çalışmaların ölçülebilir bir tatmin ve anlam kaynağı oluşturduğunu göstermektedir. M3’ün *“Aidiyet duygusunu güçlendirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak, benim için görev süresince öncelikli oldu.”* ifadesi bu temanın önemini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Tüm bu temalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların beklentilerinin iş yükü ve bürokratik engeller nedeniyle tam olarak karşılanmadığı, ancak buna karşın görev sürecinde edinilen öğrenme fırsatları, olumlu kurum iklimi, işbirliği kültürü ve öğrenci gelişimine yapılan katkılarının beklentilerin önemli ölçüde karşılanmasını destekleyen temel unsurlar olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artıran ve azaltan etkenlerin neler olduğudur. Bu alt probleme ilişkin

elde edilen bulgular resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artıran etkenler ve resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını azaltan etkenler temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.6’da resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artıran etkenler temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.6 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonunu artıran etkenler teması

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Dışsal Kaynaklar	Ekonomik kaynak, bütçe ve mali destek ihtiyacı	M2 - M3 - M4 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M19
	Fiziki koşulların ve altyapının iyileştirilmesi	M3 - M5 - M6 - M7 - M8 - M10 - M11 - M12 - M14 - M15 - M18 - M19
	Bürokratik engellerin azaltılması ve süreçlerin esnekleştirilmesi	M8 - M10 - M11 - M16
	Paydaş işbirliği, katılım ve sosyal destek	M2 - M13 - M15 - M16 - M17
İçsel Kaynaklar	Yetki, özerklik ve karar alma özgürlüğü	M1 - M4 - M5 - M7 - M8 - M9 - M14 - M16 - M17 - M18

Tablo 4.6 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artırabilecek imkân ve koşullara ilişkin beklentilerinin büyük ölçüde dışsal kaynaklara dayandığı, ancak yönetsel yetki ve özerklik gibi içsel nitelikteki koşulların da önemli bir rol oynadığı görülmektedir; nitekim M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16 ve M19 tarafından dile getirilen “ekonomik kaynak, bütçe ve mali destek ihtiyacı” kodu, kurumun gelişim süreçlerinin sürdürülebilir maddi olanaklarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. M7’nin “*En önemli motivasyon kaynaklarından biri yeterli ve sürdürülebilir maddi kaynaktır*” ifadesi, mali kapasitenin yönetsel motivasyon üzerindeki belirleyici etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, M3, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14, M15, M18 ve M19’un yer aldığı “fiziki koşulların ve altyapının iyileştirilmesi” kodu, kurum binalarının, yardımcı personel kapasitesinin ve teknik altyapının güçlendirilmesinin yöneticilerin işlevselliğini artıracak kritik unsurlar olduğunu göstermektedir. M18’in “*Özellikle fiziki şartların iyileştirilmesi... ve yöneticilere daha fazla inisiyatif alanı tanınması; süreci daha etkin yönetmemize olanak sağlayacaktır*”

sözleri bu kodun kapsamını somutlaştırmaktadır. Bürokratik engellerin azaltılmasına ilişkin M8, M10, M11 ve M16 tarafından dile getirilen görüşler ise yönetsel süreçlerde formalitenin yoğunluğunun eğitimsel liderliği sınırladığını işaret etmektedir. M16'nın *"Bürokrasinin daha sadeleştirilmiş olması... daha fazlasını eğitimle ilgilenmeye ayırmamıza yardımcı olurdu"* ifadesi bu beklentinin niteliğini açıkça ortaya koymaktadır. Paydaş işbirliği, katılım ve sosyal desteğin önemine vurgu yapan M2, M13, M15, M16 ve M17, yerel imkânların, sosyal çevrenin ve kurumlar arası ilişkilerin kurum yönetimini güçlendiren dışsal kaynaklar olduğunu belirtmiştir. M13'ün *"Ben bu durumu aşmak için çevremi, sosyal ilişkilerimi ve yerel imkânları aktif şekilde kullanmaya çalışıyorum"* cümlesi bu dışsal desteğin yönetsel süreçteki işlevselliğini göstermektedir. Bununla birlikte, yetki, özerklik ve karar alma özgürlüğü kodu kapsamında M1, M4, M5, M7, M8, M9, M14, M16, M17 ve M18 tarafından ifade edilen görüşler, yöneticilik motivasyonunun yalnızca dış kaynaklara değil, aynı zamanda karar alma süreçlerinde daha geniş bir hareket alanına sahip olma isteğine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda M9'un *"Yetkilerin genişletilmesi ve maddi imkanların artırılması, işimi daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmemi sağlar"* ifadesi, özerklik ve yetki kullanımının içsel motivasyon kaynağı olarak taşıdığı önemi göstermektedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artırmak için ağırlıklı olarak ekonomik kaynaklar, fiziki ve teknik koşullar, bürokratik süreçlerin esnekleştirilmesi ve paydaş desteği gibi dışsal imkânlara ihtiyaç duydukları; buna karşılık yönetsel yetki, özerklik ve karar alma özgürlüğünün motivasyonu güçlendiren önemli içsel kaynaklar olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Tablo 4.7'de kurum müdürlerinin motivasyonlarını azaltan etkenler temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.7 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını azaltan etkenler teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Motivasyonlarını Azaltan Etkenler	Liyakat ve Siyasi Müdahaleler ile İlgili Sorunlar	M1 - M3 - M4 - M8 - M10 - M13 - M16 - M18
	Bürokratik Engeller, Sistemsel ve Kurumsal Sınırlılıklar	M3 - M4 - M5 - M6 - M8 - M10 - M11 - M15 - M18

Ekonomik Kaynak Yetersizliği	M5 - M7 - M12 - M15
Takdir Eksikliği ve Motivasyon Kaybı	M7 - M11 - M16 - M17
Veli Müdahaleleri, İletişim Sorunları ve Psikolojik Yıpranma	M5 - M12 - M14 - M17 - M19
Eğitimde İstikrarsızlık, Değişim Süreçleri	M4 - M6 - M10 - M17 - M18 - M19
Öğrenci Başarısına İlişkin Hayal Kırıklığı	M2 - M9
Cinsiyet Roller ve Yönetici Kimliğiyle İlgili Zorluklar	M13

Tablo 4.7 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görev sürecine yaşadıkları motivasyonlarını azaltan deneyimlerin çok katmanlı bir yapı sergilediği görülmektedir; nitekim M1, M3, M4, M8, M10, M13, M16 ve M18 tarafından dile getirilen “liyakat ve siyasi müdahalelerle ilgili sorunlar” kodu, yönetsel süreçlerde emeğin ve çabanın karşılık bulmamasının, adalet algısının zedelenmesinin ve siyasi etkilerin karar mekanizmalarına dâhil olmasının mesleki motivasyonu önemli ölçüde düşürdüğünü göstermektedir. M16’nın *“Sistemde çalışanla çalışmayan arasında bir ayırım yapılmaması, emek veren insanların kendini değersiz hissetmesine yol açabiliyor.”* ifadesi bu yapısal sorunun bireysel düzeydeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, M3, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M15 ve M18 tarafından vurgulanan “bürokratik engeller, sistemseller ve kurumsal sınırlılıklar” kodu, sık sık değişen prosedürler, yönetmelikler ve kurumsal kısıtların kurum müdürlerinin hedeflerini gerçekleştirmelerini zorlaştırdığını göstermektedir. M15’in *“Hayallerim, çalıştığım her kurumda daha da netleşiyor ve onları gerçekleştirmek için motivasyonum artıyor”* sözleri ise bürokratik sınırlılıklara rağmen sürdürülen idealizmi yansıtmaktadır. Ekonomik kaynak yetersizliği teması kapsamında M5, M12 ve M15, kurumun ihtiyaç duyduğu gelişim faaliyetlerini yürütmek için gerekli maddi olanakların sınırlı olmasının yönetsel işlevselliği kısıtladığını belirtmiştir. M5’in *“Kurumun ihtiyaç duyduğu birçok planlamayı ve geliştirme faaliyetini hayata geçirmek için gerekli kaynakların sınırlı olması, müdür olarak işlevselliğimi kısıtlamaktadır”* ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. M7, M11, M16 ve M17 tarafından aktarılan “takdir eksikliği ve motivasyon kaybı” kodu ise yöneticilerin yoğun çabalarının üst makamlar tarafından yeterince görünür kılınmamasının duygusal ve mesleki tükenmişlik riskini

artırdığını göstermektedir. M7'nin *"...ancak bu çabaların zaman zaman üst makamlarca fark edilmemesi ya da takdir görmemesi insanı ister istemez etkiliyor"* şeklindeki açıklaması, bu duygu durumunun derinliğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, M5, M12, M14, M17 ve M19 tarafından dile getirilen "veli müdahaleleri, iletişim sorunları ve psikolojik yıpranma" kodu, öğretmen ve yöneticilerin mesleki motivasyonunu düşüren dış baskılar ile yoğun beklenti ortamının yarattığı tükenmişliği yansıtmaktadır. M17'nin *"...mesleğe başladıktan sonra ciddi bir memnuniyetsizlik ve tükenmişlik hâliyle karşı karşıya kalıyorlar"* cümlesi bu durumu çarpıcı biçimde ifade etmektedir. Eğitimde istikrarsızlık ve değişim süreçlerine ilişkin M4, M6, M10, M17, M18 ve M19 tarafından yapılan vurgular, sık değişen mevzuatın sahada uygulanmadan yürürlüğe konulmasının karmaşa yarattığını göstermektedir. M18'in *"Bir diğer önemli sorun ise, eğitimle ilgili mevzuatın çok sık değişmesi... kaostur"* ifadesi bu sorunun kapsamını ortaya koymaktadır. Öğrenci başarısına ilişkin hayal kırıklığı kodu kapsamında M2 ve M9, mezun olan öğrencilerin hedeflerine ulaşamamasının üzücü olduğunu ifade etmiştir. M2'nin *"Bize teslim edilen öğrencilerin mezuniyet sonrası hedeflerine ulaşamaması ve mutlu olmaması oldukça üzücü"* cümlesi bu duyguyu yansıtmaktadır. Son olarak, yalnızca M13 tarafından dile getirilen "cinsiyet rolleri ve yönetici kimliğiyle ilgili zorluklar" kodu, kadın yöneticilerin erkek egemen bir sistemde var olma mücadelesinin ek bir güçlük yarattığını göstermektedir. M13'ün *"Ayrıca kadın bir yönetici olarak, erkek egemen bakış açısının hâkim olduğu bir sistemde var olmanın... zorluklarını da yaşadım"* ifadesi bu yapısal sorunu açıkça ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların kurum müdürlüğü deneyimlerinin özellikle liyakat eksikliği, siyasi müdahaleler, bürokratik sınırlılıklar, ekonomik imkânsızlıklar, takdir eksikliği, veli baskıları, sistemsel istikrarsızlıklar, düşük öğrenci başarısı ve cinsiyete dayalı engeller gibi etkenler nedeniyle olumsuz yönde etkilendiği anlaşılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde maddi ve manevi doyumun nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular kurum müdürlüğü görevinde maddi doyum ve resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde manevi doyum temaları altında toplanmıştır. Tablo

4.8’de resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde maddi doyum temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.8 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde maddi doyum teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevinde Maddi Doyum	Göreve başlarken maddi kaygının önemsizliği	M2 - M7 - M15 - M17 - M18
	Maddi getiri ve iş yükü arasındaki dengesizlik	M1 - M3 - M4 - M5 - M6 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M16 - M19
	Maddi getiri ve görev sorumlulukları arasındaki dengesizlik	M6 - M8 - M9 - M10 - M16
	Görevin maddi getirilerinde iyileştirme gerekliliği	M1 - M2 - M4 - M5 - M6 - M11 - M12 - M14 - M16
	Manevi doyumun maddi eksiklikleri telafi etmesi	M2 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M13 - M15 - M17 - M18 - M19

Tablo 4.8 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin göreve başlarken maddi beklentileri ikinci planda tuttuklarını, buna karşın görev sürecinde maddi karşılık ile iş yükü arasındaki dengesizliğin belirgin biçimde hissedildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim M2, M7, M15, M17 ve M18’in yer aldığı “göreve başlarken maddi kaygının önemsizliği” kodu, yöneticiliğin başlangıç noktasında daha çok hizmet, sorumluluk ve katkı motivasyonu ile benimsendiğini göstermektedir. M7’nin “*Gerçekçi olmak gerekirse, bu göreve başladığımda maddi beklentiler ikinci plandaydı*” ifadesi, maddi kaygının başlangıç motivasyonları arasında yer almadığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Buna karşın, M1, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M16 ve M19 tarafından dile getirilen “maddi getiri ve iş yükü arasındaki dengesizlik” kodu, zaman içerisinde yöneticiliğin taşıdığı yoğun sorumlulukların mevcut maddi karşılıkla uyumlu olmadığını göstermektedir. M16’nın “*Kurum müdürü olarak yaptığım işlere sarf ettiğim çabanın maddi anlamda karşılığını tam olarak aldığımı düşünmüyorum... sorumluluklar ve yönetim yükü çok daha fazla*” cümlesi bu uyumsuzluğun kapsamını çarpıcı biçimde ifade etmektedir. Benzer biçimde M6, M8, M9, M10 ve M16 tarafından vurgulanan “maddi getiri ve görev sorumlulukları arasındaki dengesizlik” kodu, yöneticilik pozisyonunun sorumluluk düzeyi ile maddi karşılığı arasındaki yapısal açığı bir kez daha görünür kılmakta olup

M8'in "Yaptığımız işin yükü ve sorumluluğu ile aldığımız maddi karşılık arasında ciddi bir fark bulunmaktadır" ifadesi bu farkın niteliğini somutlaştırmaktadır. Ayrıca, M1, M2, M4, M5, M6, M11, M12, M14 ve M16 tarafından dile getirilen "görevin maddi getirilerinde iyileştirme gerekliliği" kodu, mevcut ekonomik koşulların yöneticilerin emekleriyle uyumlu bulunmadığını göstermektedir. M12'nin "Mevcut maddi karşılığı yeterli olmadığını düşünüyorum" cümlesi bu ihtiyacı güçlü biçimde yansıtmaktadır. Bununla birlikte, M2, M7, M8, M9, M10, M11, M13, M15, M17, M18 ve M19'un belirttiği "manevi doyumun maddi eksiklikleri telafi etmesi" kodu, maddi anlamda yetersizlik hissedilse dahi yöneticilerin öğrencilerin gelişimine katkı sunma ve kurumun işleyişine olumlu etki etme düşüncesinden elde ettikleri manevi tatminin bu eksiklikleri önemli ölçüde dengelediğini göstermektedir. M2'nin "Yine de bu görevde esas tatmin, öğrencilerin gelişimine ve eğitim sürecine sağlanan katkıdan geliyor" ifadesi bu telafi mekanizmasını açıkça ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların kurum müdürlüğü görevine maddi kaygılarla başlamadıkları, ancak görevin artan sorumluluk ve iş yükü karşısında maddi getirilerin yetersiz olduğunu düşündükleri, buna karşın yaşadıkları manevi doyumun bu eksikliği kısmen telafi ederek mesleki bağlılığı desteklediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.9'da resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde manevi doyum temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.9 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde manevi doyum teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlüğü Görevinde Manevi Doyum	Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere katkı sağlamanın verdiği doyum	M1 - M2 - M3 - M4 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
	Görevin anlamı ve topluma hizmet duygusu	M1 - M2 - M6 - M7 - M8 - M10 - M11 - M12 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18
	Topluma katkı sağlamanın verdiği huzur duygusu	M1 - M2 - M3 - M5 - M6 - M8 - M13 - M14 - M16 - M17 - M18 - M19
	Emeğin görünürlüğü ve değer bulması	M2 - M3 - M4 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M15 - M19
	Manevi doyumun mesleki motivasyonu desteklemesi	M5 - M6 - M10 - M11 - M12 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19

Tablo 4.9 incelendiğinde, kurum müdürlerinin görevleri sırasında yaşadıkları manevi doyumun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve özellikle öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve genel olarak topluma sağlanan katkıların katılımcıların manevi tatmin düzeylerini belirleyen temel unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir. Nitekim M1’den M19’a kadar geniş bir katılımcı grubunun ifade ettiği “öğrencilere, öğretmenlere ve velilere katkı sağlamanın verdiği doyum” kodu, yöneticilik sürecinin anlamlılığının büyük ölçüde bireylerin gelişimine doğrudan katkı sunma düşüncesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. M12’nin “*Özellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin mutluluğuna katkı sağladığımı düşündüğümde, bu durum bende anlamlı ve değerli bir iş yapıyor olmanın hazzını oluşturuyor*” şeklindeki açıklaması bu doyumun niteliğini somutlaştırmaktadır. Buna paralel olarak, M1, M2, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M17 ve M18 tarafından dile getirilen “görevin anlamı ve topluma hizmet duygusu” kodu, kurum müdürlüğünün yalnızca idari bir pozisyon değil, aynı zamanda kamusal bir sorumluluk ve hizmet alanı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. M1’in “*Yaptığımız işin sadece bir görev değil, aynı zamanda bir hizmet, sorumluluk ve misyon olduğunu bana hissettiriyor*” ifadesi, bu duygunun yöneticilik algısındaki merkeziliğini göstermektedir. M1, M2, M3, M5, M6, M8, M13, M14, M16, M17, M18 ve M19’un belirttiği “topluma katkı sağlamanın verdiği huzur duygusu” kodu ise emeğin toplumsal bir karşılık bulmasının yöneticilerde güçlü bir manevi tatmin yarattığını yansıtmaktadır. M3’ün “*Görev süresince, emeğin değerli olduğunu görmek ve bu çabanın öğrencilerin eğitimine, öğretmenlerin gelişimine ve kurum kültürüne yansımaları sağlamak, manevi açıdan çok anlamlıdır*” ifadesi bu tatminin yoğunluğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15 ve M19 tarafından dile getirilen “emeğin görünürlüğü ve değer bulması” kodu, yapılan çalışmaların fark edilmesi ve karşılık görmesinin resmi ortaöğretim kurumu müdürleri için önemli bir değer kaynağı olduğunu göstermektedir. M4’ün “*Harcadığım emeğin karşılığını görmek, kurumun kurumsallığını gözlemlemek ve öğrencilerin hayatlarına dokunabilmek beni derinden tatmin ediyor*” ifadesi bu sürecin yöneticide yarattığı manevi derinliği açıkça ortaya koymaktadır. Son olarak, M5, M6, M10, M11, M12, M15, M16, M17, M18 ve M19 tarafından dile getirilen “manevi doyumun mesleki motivasyonu desteklemesi” kodu, yöneticilik sürecinde elde edilen manevi tatminin mesleki bağlılığı artıran bir unsur olduğunu göstermektedir. M10’un “*Görev, manevi açıdan son derece katkı sağlıyor. Yetiştirdiğim öğrencilerin daha iyi bir konuma gelmesi ve onların hayatlarına dokunabilmek, bana büyük bir*

tatmin ve huzur sağlıyor” ifadesi bu ilişkinin niteliğini güçlü biçimde somutlaştırmaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinin katılımcıların manevi doyum düzeylerini artırdığı görülmektedir. Bu doyumun hem kişisel anlam üretimine hem de mesleki motivasyonun sürdürülmesine katkı sunduğu, dolayısıyla yöneticiliğin katılımcılar açısından yalnızca idari değil aynı zamanda güçlü bir değer ve anlam kaynağı olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevine başladıktan sonra resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin düşüncelerinde yaşanan değişimlerle ilgilidir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular göreve başladıktan sonra düşüncelerde yaşanan değişim teması altında toplanmıştır. Tablo 4.10’da bu temaya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.10 Göreve başladıktan sonra düşüncelerde yaşanan değişim teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Göreve Başladıktan Sonra Düşüncelerde Yaşanan Değişim	Liderlik ve Sorumluluk Bilincinin Gelişmesi	M1 - M3 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M15 - M17 - M19
	İdealist Yaklaşımdan Gerçekçiliğe Geçiş	M2 - M4 - M6 - M7 - M10 - M13 - M14 - M16 - M18
	Göreve İlişkin Temel Anlayışın Korunması	M3 - M5 - M6 - M9 - M10 - M12 - M15 - M17 - M18
	Empati, İletişim ve Yönetim Becerilerinde Derinleşme	M1 - M6 - M8 - M11 - M13 - M14 - M18 - M19
	Sistemsel ve Bürokratik Sınırlılıklara Farkındalık	M2 - M4 - M6 - M10 - M13 - M14 - M16
	Görev Deneyimiyle Gelen Öğrenme ve Gelişim	M1 - M5 - M7 - M8 - M9 - M11 - M15 - M18 - M19

Tablo 4.10 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kurum müdürlüğü görevine başladıktan sonra liderlik ve sorumluluk anlayışlarında belirgin değişimler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim M1, M3, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M15, M17 ve M19’un vurguladığı “liderlik ve sorumluluk bilincinin

gelişmesi” kodu, yöneticilik sürecinin yalnızca idari kararlar almakla sınırlı olmayıp insan yönetimi, kriz çözme, beklentileri dengeleme ve kurumun tüm işleyişini gözetme gibi çok boyutlu sorumluluk alanlarını beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. M1’in *“Göreve ilk başladığım andan itibaren fark ettim ki, kurumda meydana gelen her durum... sorumluluğu doğrudan bana aitmiş... Ancak bu sorumluluk bilinci, görevime karşı daha dikkatli, özenli ve kararlı olmamı sağladı”* şeklindeki ifadeleri, bu dönüşümün niteliğini somutlaştırmaktadır. Katılımcılardan M2, M4, M6, M7, M10, M13, M14, M16 ve M18 tarafından dile getirilen “idealist yaklaşımdan gerçekçiliğe geçiş” kodu ise görevin başında duyulan yüksek motivasyonun zamanla yapısal engeller, dış etkenler ve bürokratik süreçlerle sınındığını göstermektedir. Bu doğrultuda M14’ün *“Göreve başladığım ilk dönemlerde... büyük bir umut ve heyecan içerisindeydim... Ancak zamanla, görevin getirdiği zorluklar ve dış etkenler düşüncelerimde değişikliklere yol açtı”* ifadesi, idealizmden daha gerçekçi bir yöneticilik anlayışına geçişi açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, M3, M5, M6, M9, M10, M12, M15, M17 ve M18 tarafından dile getirilen görüşler, “göreve ilişkin temel anlayışın korunduğunu” ve pek çok katılımcının başlangıçtaki mesleki değerlerini koruyarak görevlerini yürüttüğünü göstermektedir. M10’un *“Düşüncelerim temel olarak değişmedi; hâlâ ilk günkü bakış açım ile hareket ediyorum”* ifadesi bu durumu desteklemektedir. Aralarında M1, M6, M8, M11, M13, M14, M18 ve M19’un yer aldığı katılımcılar ayrıca deneyim kazandıkça empati, iletişim ve yönetim becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. M8’in *“Bu süreç, empati yeteneğimi ve insan ilişkilerindeki becerilerimi geliştirdi...”* sözleri sürecin yönetsel beceriler üzerinde dönüştürücü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bir diğer kod olan “sistemsel ve bürokratik sınırlılıklara farkındalık” kapsamında M2, M4, M6, M10, M13, M14 ve M16, bürokratik değişkenlikler, mevzuat farklılıkları ve program güncellemelerinin yönetimi karmaşık hâle getirdiğini vurgulamıştır. M2’nin *“Eğitim programları sürekli değişti ve ders içerikleri yenilendi. Bu durum, yönetimi daha karmaşık hâle getirdi ve esneklik gerektirdi”* cümlesi bu farkındalığın niteliğini açık biçimde göstermektedir. Son olarak M1, M5, M7, M8, M9, M11, M15, M18 ve M19’un deneyimle birlikte artan öğrenme ve gelişim vurgusu, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünün katılımcılar tarafından bir “öğrenme ve dönüşüm süreci” olarak algılandığını ortaya koymaktadır. M5’in *“Fakat bu zorluklar... çözüm üretme ve daha etkin bir yönetici olma konusunda beni geliştirdi”* ifadesi, yöneticilik görevini deneyime dayalı bir gelişim alanı olarak konumlandırmaktadır.

Tüm bu temalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların göreve başladıktan sonra görev algılarının belirli ölçülerde değiştiği, sorumluluk duygusunun derinleştiği, idealist beklentilerin daha gerçekçi değerlendirmelere dönüştüğü görülmektedir. Buna karşın temel mesleki anlayışın korunarak empatik, iletişim odaklı ve gelişime açık bir yöneticilik perspektifinin benimsendiği anlaşılmaktadır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünde alınan geri bildirimler ile kazanılan yetkinliklerin kişisel gelişime nasıl katkılar sağladığıyla ilişkilidir. Bu alt probleme ilişkin bulgular alınan geri bildirimler ve kazanılan yetkinlikler temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.11’de alınan geri bildirimler temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.11 Alınan geri bildirimler teması

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu Etkiler	Olumlu geri bildirimlerin motivasyonu artırıcı etkisi	M1 - M2 - M3 - M4 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
	Adil, objektif ve çözüm odaklı geri bildirim motivasyona olumlu etkisi	M1 - M2 - M3 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M12 - M13 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
Olumsuz Etkiler	Olumsuz geri bildirimlerin yol gösterici ve geliştirici etkisi	M7 - M11 - M12 - M13 - M14 - M16 - M17 - M19
	Yapıcı olmayan ve kişisel eleştirilerin motivasyonu azaltıcı etkisi	M1 - M2 - M3 - M6 - M8 - M10 - M13 - M18

Tablo 4.11 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin üstlerinden ve öğretmenlerden aldıkları geri bildirimlerin motivasyonları üzerindeki etkisinin büyük ölçüde geri bildirim niteliğine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Nitekim M1’den M19’a kadar geniş bir katılımcı grubunun belirttiği “olumlu geri bildirimlerin motivasyonu artırıcı etkisi” kodu, çalışmalarının görünür kılınmasının yöneticilerin mesleki bağlılığını güçlendirdiğini göstermektedir. M8’in “*Öğretmenlerden gelen olumlu geri dönüşler motivasyonumu artırıyor ve gelecek planlamalarım için güç veriyor*” ifadesi, olumlu geri bildirim yönetsel kararlılık ve enerji üzerindeki etkisini

açık biçimde ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak, M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18 ve M19'un vurguladığı “adil, objektif ve çözüm odaklı geri bildirimin motivasyona olumlu etkisi” teması, nesnel ölçütlere dayanan geri bildirimlerin hem doğrulayıcı hem de geliştirici bir işlev gördüğünü göstermektedir. M15'in “*Olumlu geri bildirimler motivasyonumu artırırken, olumsuz eleştiriler de benim için gelişim fırsatı anlamına geliyor*” açıklaması, yapıcı eleştirinin mesleki öğrenme sürecine katkısını somutlaştırmaktadır. Bununla birlikte, M7, M11, M12, M13, M14, M16, M17 ve M19'un aktardığı “olumsuz geri bildirimlerin yol gösterici ve geliştirici etkisi” kodu, olumsuz geri bildirimlerin yapıcı bir üslupla verildiğinde yöneticinin eksiklerini fark etmesine ve uygulamalarını iyileştirmesine olanak sağladığını göstermektedir. M14'ün “*...olumsuz geri bildirimler ise yapıcı bir şekilde verildiğinde benim için yönlendirici bir rol üstleniyor...*” ifadesi bu durumu güçlü biçimde yansıtmaktadır. Öte yandan, M1, M2, M3, M6, M8, M10, M13 ve M18 tarafından dile getirilen “yapıcı olmayan ve kişisel eleştirilerin motivasyonu azaltıcı etkisi” kodu, subjektif, kişiselleştirilmiş ve çözüm odaklı olmayan geri bildirimlerin yöneticilerin motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymaktadır. M18'in “*Ancak geri bildirimin etkili olabilmesi için... objektif, ölçülebilir ve çözüm odaklı olması önemlidir*” ifadesi, geri bildirimin niteliğinin motivasyon üzerindeki kritik rolünü açıkça göstermektedir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarının en çok adil, objektif ve yapıcı geri bildirimlerle desteklendiği görülmektedir. Buna karşın yapıcı olmayan ve kişisel nitelikli eleştirilerin motivasyon kaybına yol açtığı, ancak uygun bir üslupla sunulan olumsuz geri bildirimlerin dahi gelişim için değerli bulunduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.12'de kazanılan yetkinlikler temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.12 Kazanılan yetkinlikler teması

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kazanılan Yetkinlikler	Liderlik ve yönetim becerilerinde gelişim	M1 - M2 - M3 - M4 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M12 - M16 - M19
	İletişim, empati ve insan ilişkilerinde derinleşme	M1 - M2 - M5 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M11 - M14 - M15 - M16 - M17 - M18 - M19
	Kriz yönetimi ve stratejik karar alma yetkinliği kazanımı	M3 - M6 - M7 - M8 - M10 - M12 - M14 - M16 - M17 - M18 - M19

Profesyonelleşme ve işe yönelik olumlu etki	M1 - M2 - M4 - M5 - M7 - M8 - M10 - M11 - M12 - M13 - M15 - M16 - M17 - M18
Kişisel olgunlaşmada artış ve daha bilinçli yönetim anlayışı	M8 - M12 - M13 - M14 - M15 - M18

Tablo 4.12 incelendiğinde, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine çok yönlü katkılar sunduğu ve bu gelişimin yöneticilik tutumlarını olumlu biçimde etkilediği görülmektedir. Nitekim M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M16 ve M19’un belirttiği “liderlik ve yönetim becerilerinde gelişim” kodu, yöneticilik sürecinin karar alma, planlama ve iletişim temelli sorun çözme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. M4’ün “*Görev, kişisel gelişimime oldukça katkıda bulundu. Kararların uzun vadeli etkilerini öngörebilme, iletişim yoluyla sorunları çözme ve projeleri planlama becerilerim gelişti*” ifadesi, bu gelişimin niteliğini somut biçimde göstermektedir. Buna paralel olarak, M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M14, M15, M16, M17, M18 ve M19 tarafından dile getirilen “iletişim, empati ve insan ilişkilerinde derinleşme” kodu, farklı paydaşlarla etkili iletişim kurmanın yöneticilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. M5’in “*Farklı paydaşlarla... etkili ve sağlıklı iletişim kurma gerekliliği, sosyal becerilerimin gelişmesine büyük katkı sağladı*” ifadesi bu yetkinlik artışını desteklemektedir. M3, M6, M7, M8, M10, M12, M14, M16, M17, M18 ve M19 tarafından vurgulanan “kriz yönetimi ve stratejik karar alma yetkinliği kazanımı” kodu ise resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin karşılaştıkları günlük sorunlar ve ani durumlar karşısında esnek düşünme becerisi kazandıklarını göstermektedir. M12’nin “*Her gün karşılaştığım yeni sorumluluklar ve çözmem gereken problemler, esnek düşünme becerimi ve kriz yönetimi yetkinliğimi geliştirdi*” sözleri bu gelişimi açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, M1, M2, M4, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M15, M16 ve M17’nin aktardığı “profesyonelleşme ve işe yönelik olumlu etki” teması, gelişen becerilerle birlikte göreve karşı daha hassasiyetli ve bilinçli bir yaklaşım sergilendiğini göstermektedir. M13’ün “*Bu bilinçle çalışmak hem kendimi geliştirmemi hem de görevime daha büyük bir hassasiyetle yaklaşmamı sağlıyor*” ifadesi, profesyonelleşmenin yöneticilik tutumuna yansımaları ortaya koymaktadır. Son olarak, M8, M12, M13, M14, M15 ve M18 tarafından dile getirilen “kişisel olgunlaşmada artış ve daha bilinçli yönetim anlayışı” kodu, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünün

yalnızca mesleki değil aynı zamanda kişisel gelişim açısından da dönüştürücü bir süreç olduğunu göstermektedir. M8'in "Görev süresi boyunca kazandığım tecrübeler hem mesleki hem de kişisel olgunlaşmamı da destekledi" açıklaması bu yönetsel olgunlaşmayı somutlaştırmaktadır.

Tüm bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, kurum müdürlüğünün katılımcılarda liderlik, iletişim, stratejik düşünme ve profesyonel tutum gibi temel yönetsel becerileri güçlendirdiği görülmektedir. Aynı zamanda kişisel olgunlaşmayı destekleyerek daha bilinçli ve bütüncül bir yönetim anlayışı geliştirmelerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarının nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular kurum müdürlüğü görevini sürdürme motivasyonu teması altında toplanmıştır. Tablo 4.13'te bu temaya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.13 Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevini sürdürme motivasyonu teması

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
İçsel Motivasyon	Liderlik rolünü sevme	M1 - M2 - M3 - M4 - M6 - M7 - M8 - M9 - M10 - M12 - M13 - M15 - M17 - M18 - M19
	Yöneticilik deneyimini değerlendirme isteği	M1 - M2 - M3 - M4 - M6 - M8 - M9 - M10 - M15
	Eğitime sürecine ve kuruma katkı sunma isteği	M2 - M5 - M7 - M8 - M9 - M10 - M12 - M13 - M17 - M18 - M19
Dışsal Motivasyon	Kurumlara ekonomik destek ve bağış sağlanması	M7 - M11 - M14 - M15 - M16 - M18
	Üstlerden ve kurum paydaşlarından takdir ve destek görmek	M7 - M11 - M14 - M15 - M16 - M18
Tükenmişlik	Yıpranmışlık nedeniyle emeklilik veya öğretmenliğe dönme isteği	M5 - M11 - M14 - M16 - M18

Tablo 4.13 incelendiğinde, katılımcıların müdürlük görevlerini sürdürme ya da öğretmenliğe geri dönme konusundaki eğilimlerinin büyük ölçüde içsel motivasyon kaynaklarına dayandığı, ancak dışsal koşulların da belirli ölçüde bu karar üzerinde

etkili olduğu gör÷lmektedir. Nitekim liderlik rolünü sevmeye koduna dayanak teşkil eden M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M17, M18 ve M19'un açıklamaları, yöneticilik sürecinde edinilen tecrübenin ve liderlik becerilerinin sürdür÷lmesi gerektiğine yönelik güçlü bir inancı yansıtmaktadır. M3'ün *“Bu süreçte kazandığım tecrübe ve liderlik becerilerimi öğrenciler ve öğretmenler için en verimli şekilde kullanmak istiyorum”* ifadesi, bu içsel motivasyonun somut örneğini oluşturmaktadır. Benzer şekilde, yöneticilik deneyimini değerlendirme isteğı bağlamında M8'in *“Uzun süredir edindiğim tecrübelerimi paylaşmak ve kurumu daha iyi bir yönetim anlayışıyla yürütmek istiyorum”* sözleri, yöneticilik ve liderlik birikiminin yeni görevlerde anlam bulma arzusuyla birleştiğini göstermektedir. Eğitime ve kuruma katkı sunma isteğı teması kapsamında M11'in *“Ancak, eğitim ve gençlere katkı sağlama motivasyonum devam ettiğı sürece, müdürlük görevine devam etmek isterim”* açıklaması, yöneticilik rolünün katılımcılar nezdinde bir toplumsal sorumluluk alanı olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte M7'nin açıklamalarında gör÷ldüğü üzere, “kurumlara ekonomik destek ve bağış sağlanması” kodunda katılımcıların idari ve mali kaynak sorununa içeriden çözüm üretme arayışında oldukları anlaşılmaktadır. M7'nin *“Öğretmenlik dönemimde tanıklık ettiğim idari aksaklıkları... içeriden bir çözüm geliştirme ihtiyacı hissettim”* ifadesi, kaynak yönetimi sorunlarının dışsal bir unsur olarak gör÷ldüğünü düşündürmektedir. Dışsal faktörler arasında değerlendirilebilecek bir diğer unsur olan “üstlerden ve paydaşlardan takdir ve destek görme” kodunda, çalışmalarının görünür olmaması nedeniyle motivasyonunun zedelendiğini belirten M14'ün *“Yapılan olumlu çalışmaların yeterince görülmemesi... motivasyonumu olumsuz etkiliyor”* ifadesi, takdir mekanizmalarının yönetsel kararları etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Öte yandan, “yıpranmışlık nedeniyle emeklilik veya öğretmenliğe dönme isteğı” kodu çerçevesinde M5'in *“Görev sürecim boyunca edindiğim deneyimler ve yaşadığım belirsizlikler nedeniyle, şu aşamada geleceğe dair net bir öngör÷de bulunmakta zorlanıyorum”* biçimindeki açıklaması, kurum yöneticiliğinin bazı katılımcılarda tükenmişlik ve mesleki belirsizlik duygusu yaratarak görevden ayrılmayı gündeme getirdiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların müdürlük görevini sürdürme kararlarının ağırlıklı olarak liderlik rolünü sevmeye, deneyim birikimini değerlendirme ve eğitime katkı sunma gibi içsel motivasyon kaynaklarından

beslendiği görülmektedir. Ancak ekonomik destek olanakları, takdir edilme düzeyi ve bürokratik süreçlerin niteliği gibi dışsal faktörlerin de bu karar üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık bazı katılımcılarda yaşanan yıpranmışlık ve tükenmişliğin öğretmenliğe dönüş ya da emeklilik düşüncesini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçlar açıklanmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ile araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ilgili alt problem başlığı altında açıklanmıştır. Bu sonuçlar ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla karşılaştırmalı şekilde tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerini yönetici olma yönünde motive eden etkenlerin neler olduğudur. Katılımcıları kurum yöneticisi olmaya motive eden faktörler içsel ve dışsal motivasyon kaynakları şeklinde iki alt tema altında toplanmıştır. Katılımcıları kurum yöneticisi olmaya güdüleyen içsel kaynaklar liderlik ve yöneticilik becerilerini geliştirme arzusu, kuruma ve eğitim öğretim sürecine katkı sağlama isteği, kurum paydaşlarına liderlik etme arzusu ve eğitim yoluyla topluma fayda sağlama isteğidir. Benzer şekilde Arastaman ve diğerleri (2023) öğretmenlerin genellikle liderlik rollerini sevmeye ve resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü yoluyla öğrencilere ve topluma katkı sağlama gibi içsel güdülerin etkisiyle resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü olmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Hancock ve diğerleri (2019) ABD’li ve Alman kurum müdürlerinin öğrencilere katkı sağlamak, değişim ve öğretim programlarını geliştirme konusunda öğretmenlere yardımcı olmak ve kurum paydaşlarına liderlik etme arzusu nedeniyle kurum müdürlüğü görevini seçtiklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada da ortaya konduğu gibi görevli yöneticilerin cesaretlendirilmesi, önceki yöneticilerle yaşanan olumsuz deneyimler ve yöneticiliğin öğretmenliğin tamamlayıcısı olarak görülmesi gibi dışsal güdüleyiciler de öğretmenleri resmi ortaöğretim kurumu müdürü olma yönünde motive etmektedir. Bu bulgu ilgili alanyazındaki ampirik çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Farley-Ripple ve diğerleri (2012) öğretmenlik görevi sırasında yöneticilerle yaşanan deneyimlerin

öğretmenlerin resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünü yapılabilir, hatta yapılması gereken bir görev olarak algılamalarına yol açabildiğini ifade etmektedir. Bu deneyimler kurum yöneticilerinin olumsuz şekilde algılanan davranışlarına maruz kalmak şeklinde olabildiği gibi onlardan cesaretlendirici telkinler almak şeklinde de olabilmektedir (Farley-Ripple ve diğ., 2012). Bunun yanında, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünün öğretmenliğe ek görev olarak tanımlandığı Türkiye ve Almanya gibi ülkelerde bu görev öğretmenlik görevi içinde yükselmek ve yetkinlikleri artırma fırsatı yakalamak olarak da algılanabilmektedir. Bu husus öğretmenleri kurum müdürü olma yönünde teşvik edebilmektedir (Erdem & Çiçekdemir, 2016; Hancock ve diğ., 2016).

Birinci alt problemle ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıları okul müdürü olma yönünde motive eden etkenlerin Chan ve Drasgow'un (2001) liderlik etme kuramının temel bileşenlerinde belirtilen motivasyon kaynaklarıyla örtüştüğü görülmektedir. Katılımcılar hem liderlik etmeyi sevdikleri için hem de bu pozisyonu yerine getirilmesi gereken bir görev olarak gördükleri için seçtiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurum müdürlüğü görevine ve yetki kullanımına ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğudur. Katılımcılar için resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü meslektan çok topluma hizmet misyonunu gerçekleştiren ve manevi doyum sağlayan bir görevdir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin kurum liderlerine dönüşmesi vizyon oluşturmakla ve stratejik bir yaklaşım benimseyerek hedeflere odaklanmakla mümkündür. Bunun yanında katılımcılara göre ekip çalışması ve öğretmenlerin kararlara katıldığı kolektif bir yönetim tarzının benimsenmesi gerekmektedir. Katılımcılar özveri, sabır ve mesleki bağlılığı kurum müdürlüğü için gerekli özellikler olarak sıralamıştır. Bu görevin etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi için yetki, kaynak ve üst yöneticilerinin desteklerinin gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılara göre resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü eğitim niteliğini artırma ve eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sunabilecekleri bir görevdir. Aynı zamanda yüksek nitelikli eğitim ve iyi işleyen bir eğitim sisteminin sağladığı olanaklarla daha etkili bir şekilde yürütülebilecek bir görev olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular

genel olarak Chan ve Drasgow'un (2001) liderlik etme motivasyonu kuramıyla örtüşmektedir. Katılımcıların resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevini genel olarak topluma hizmet etme aracı olarak görmeleri, liderlik etme motivasyonu kuramının normatif motivasyon kaynaklarıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevindeki deneyimlerine ilişkin bulgular ilgili alanyazındaki çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Demirtaş ve Özer (2014) kurum müdürlerinin katılımıyla yürüttükleri çalışmalarında paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Yazarlara göre (2014) kurum müdürleri topluma hizmet etmekle görevli olan ve bu görevi yerine getirebilmek için liderlik özelliklerine sahip olması gereken kişilerdir. Kurum içi ve dışı paydaşlarla iyi iletişim kurmak, ekip ruhu içinde öğretmenleri yönetsel süreçlere dahil etmek bu görevin gereklilikleri arasında yer almaktadır. Kurum müdürleri oluşturdukları vizyon sayesinde kurum paydaşlarını kurum hedefleri doğrultusunda çalışmaya güdüleyen kişilerdir. Eylemleri ile kurum içi ve dışındaki paydaşlara örnek olmaları beklenmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014).

Sun ve diğerleri (2024) uluslararası alanyazını inceledikleri metasentez çalışmalarında başarılı olarak görülen kurum müdürlerinin benzer özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Başarılı kurum müdürleri paylaşılmış vizyon oluşturan, öğrenci öğrenmesiyle ilgili yüksek standartlar oluşturan ve öğretmenleri kurum hedefleri doğrultusunda çaba sarf etmeye ikna edebilen kişilerdir. Bu da öğretmenlerin yönetime katıldığı kolektif bir yönetim tarzı ile mümkündür. Kurum müdürlerinin kurum içi ve dışı paydaşların öğrenci başarısını artırma hedefi doğrultusunda işbirliği içinde çalıştıkları güvene dayalı bir kurum iklimi oluşturabilecek düzeyde liderlik sergilemeleri beklenmektedir. Bu bakımdan başarılı kurum müdürleri eğitim sistemlerinin genel niteliğinin artırılmasında etkili aktörler arasında görülmektedir (Sun ve diğ., 2024).

Bununla birlikte, katılımcılar yetkilerinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Sınırlı da olsa mevcut yetkilerini öğretmen ve öğrenci gelişimine daha fazla katkı sunmak, müdür yardımcıları ve öğrencileri seçme, adil ve etkin yönetim sergileme ve destekleyici kurum iklimi oluşturmak için daha kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin Demirtaş ve Özer (2014) kurum müdürlerinin sınırlı yetkilere sahip olmaktan yakındıklarını, ancak yine de kurumlarına daha fazla katkı sağlama arayışı içinde

olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Oplatka (2017) kurum müdürlüğünün sınırlı yetkilere sahip olmasının bu görevi stresli bir işe dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Sınırlı yetkilere rağmen kurum müdürleri genellikle kurumların günlük işleyişlerini sürdürme, öğretmenleri destekleme ve öğrenci başarısına katkı sağlama arzusundadır (Oplatka, 2017).

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerine ilişkin beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğudur. Katılımcılar üstlerinden ve öğretmenlerinden takdir, yapıcı eleştiri ve işbirliği beklemektedir. Takdir, teşekkür ve değer görme isteği, objektif ve yapıcı geri bildirim isteği ile ekip uyumunun, işbirliğinin ve paydaş desteğinin güçlenmesi katılımcıların beklentileri arasında yer almaktadır. Bunun yanında üstlerinden ve öğretmenlerden hiçbir beklentisi olmadan yalnızca görevlerinin sorumluluğunu yerine getirdiğini ifade eden katılımcılar mevcuttur. Elde edilen bulgular genel olarak motivasyon kaynaklarını açıklayan içerik kuramlarının temel varsayımlarıyla örtüşmektedir. Katılımcıların maddi kaynaklardan ziyade manevi motivasyon kaynaklarıyla ilgili beklentilere sahip olmaları değer görme, kendini gerçekleştirme, saygınlık ve bağlanma ihtiyacı gibi toplum odaklı ihtiyaçların tatminine odaklandıklarını gösterebilir (Acquah ve diğ., 2021).

İlgili alanyazın incelendiğinde kurum müdürlerinin genellikle üstlerinden ve diğer kurum paydaşlarından takdir ve destek görmeyi bekledikleri görülmektedir (Ogram, 2009; Oplatka, 2017). Kurum müdürleri öğrenci başarısına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yaptıkları katkıların görünür olmasını istemektedir. Kurum müdürleri genellikle yapıcı eleştirilere açıktır ve sorunların çözümünde öğretmenlerin ve velilerin katkı sunmalarını beklemektedir (Ogram, 2009). Özellikle kuruma maddi katkı sağlayacak projelerin yürütülmesi, disiplin kaynaklı sorunların çözümü ve kaynaştırma öğrencileri gibi özel ilgi ve yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere destek sağlanması konularında öğretmenlerin daha fazla katkı sunmaları beklenmektedir (Kuyini, 2025).

Öte yandan, katılımcılar iş yükü ve bürokratik engeller nedeniyle beklentilerinin kısmen gerçekleştiğini belirtmiştir. Görev içinde yetkinliklerin geliştirilmesi, öğrenme, gelişme deneyimleri, olumlu kurum iklimi ve işbirliği ile öğrenci gelişimine yaptıkları

katkıların gibi konularda kısmen de olsa katılımcıların beklentileri gerçekleşmiştir. İş yükü nedeniyle iş-yaşam dengesinin bozulması ile yetki ve sorumluluk dengesizliği nedeniyle kısıtlı hareket alanı kurum müdürlerinin genellikle şikayetçi oldukları konulardır (Arastaman ve diğ., 2024; Hancock ve diğ., 2019; Oplatka, 2017). İş yükü ve yetki sorunları kurum müdürlerinin öğretimsel konulardan uzaklaşarak kurumların günlük işleyişine odaklanmalarına yol açmaktadır (Ogram, 2009). Bu engellere rağmen yönetsel ve liderlik becerilerini geliştirme, işbirliği ve güvene dayalı kurum iklimini destekleme ve öğrenci başarısını artırma hedeflerine ulaşmak için gayret sarf eden müdürler bulunmaktadır. Özellikle kurum geliştirme amaçlı veri toplama ve veri analizi, öğretimsel hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin desteklenmesi ve mesleki gelişime teşvik edilmesi gibi konular iş yükü ve yetki sorunlarına rağmen genellikle kurum müdürlerinin gündemlerinde yer almaktadır (Ogram, 2009; Oplatka, 2017).

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını artıran ve azaltan etkenlerin neler olduğudur. Katılımcılar motivasyonlarını artırmak için genellikle dışsal kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ekonomik kaynak, bütçe ve mali destek ihtiyacı, fiziki koşulların ve altyapının iyileştirilmesi, bürokratik engellerin azaltılması ve süreçlerin esnekleştirilmesi ve paydaş işbirliği, katılım ve sosyal destek katılımcılar için motivasyonlarını artırabilecek dışsal kaynaklardır. Elde edilen bulgular Herzberg'in çift etmen kuramının varsayımlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Katılımcılar genel olarak çalışma koşullarıyla ilgili hijyen faktörlerin eksikliğinden yakınmaktadır (Sachau, 2007).

İlgili alanyazında maaş, özlük hakları, kuruma sağlanan mali olanaklar gibi dışsal etkenlerin kurum müdürleri için güdüleyici oldukları belirtilmektedir. Öğrenme ortamlarının iyileştirilmesini sağladığı için özellikle kurumlara sağlanan ödeneklerdeki artış gibi ekonomik kaynaklar kurum müdürlerince üzerinde durulan bir etkidir. Bunun yanında paydaşlardan alınan olumlu geri bildirimler, destekler ve işbirliği de kurum müdürlerince dışsal güdüleyiciler olarak algılanmaktadır (Washington, 2021). Yetki, özerklik ve karar alma özgürlüğü ise bu araştırmada katılımcıların motivasyonlarını artırabilecek içsel kaynaklar olarak sıralanmıştır. İlgili alanyazında kurum müdürlerinin iş yükleri ve sorumlulukları paralelinde yetki ve karar alma özgürlüğüne sahip olmalarının onlar için motivasyon kaynağı olduğu belirtilmektedir.

Bu bakımdan yetki ve karar alma özgürlüğü kurum müdürleri için görevlerinin değerini artıran bir unsurdur (Maforah, 2015).

Bununla birlikte, katılımcılar kurum müdürlüğü görevine başladıktan sonra motivasyonlarını azaltan olumsuz deneyimler ve hayal kırıklıkları da deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Liyakatsiz kişilerin görevlendirilmesi, siyasi müdahaleler, bürokratik engeller ve sınırlılıklar, ekonomik kaynak yetersizlikleri, takdir görmemek, veli müdahaleleri, kurum paydaşlarıyla iletişim eksikliği, sık yaşanan değişiklikler ve düşük öğrenci başarısı katılımcılarda hayal kırıklığı yaratmıştır. Kurum müdürlerinin motivasyonlarını azaltan etkenler hakkındaki çalışmalarında Altun ve Karaderili (2025) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kurum müdürlüğü görevlendirme sürecinde yaşanan değişimler ve liyakate bağlı olmayan görevlendirme süreci, bürokratik kısıtlamalar, sınırlı yetkiler, işbirliği yapmayan veliler, isteksiz öğretmenler, takdir görmemek ve düşük öğrenci başarısı kurum müdürlerinin motivasyonlarını azaltan etkenler arasında yer almaktadır (Altun & Karaderili, 2025).

Bu çalışmada ortaya konan kadın katılımcıların cinsiyet rolleri ve yönetici kimliği ile ilgili zorluklar yaşadıkları bulgusu ilgili alanyazındaki çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Bulut-Boz (2024) Türkiye'deki kadın kurum yöneticileri hakkındaki araştırmalarında genç yaşta göreve başlayan kadın yöneticilere karşı kurumlarında ön yargı görülebileceğini ifade etmektedir. Bu noktada Çelikten (2005) Türk kültürünün liderlik rollerini çoğunlukla erkeklerle özdeşleştirdiğini ve Türkiye'de kurum müdürlüğünün erkek egemen bir görev olduğunu vurgulamaktadır. Her ne kadar kadınların kurum müdürü olmalarının önünde herhangi bir yasal engel bulunmasa da kültürel cinsiyet rolleri kadın yöneticilere karşı bir ön yargıya yol açabilmektedir (Çelikten, 2005).

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinde maddi ve manevi doyumun nasıl olduğudur. Katılımcılar maddi kaygıları göz önünde bulundurmadan resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevine başladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak göreve başladıktan sonra kurum müdürlüğü görevinin maddi getirisi ile getirdiği iş yükü ve sorumlulukları arasında dengesizlik bulunduğunu fark etmişlerdir. Bu nedenle, katılımcılar resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinin maddi getirilerinde iyileştirme gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de kurum müdürlüğünün yasal olarak müstakil bir meslekten ziyade öğretmenliğe ek bir görev olarak tanımlanması kurum müdürlerinin özlük haklarını öğretmenlerin özlük haklarıyla eşitlemektedir (Arastaman ve diğ., 2023). Öte yandan ilgili mevzuat kurum müdürlüğü görevini hem kurumların günlük işleyişlerini sürdüren bürokratik yöneticilik, hem de öğretim programlarının uygulanmasını gözeten ve öğretmenleri öğretimsel hedefler doğrultusunda teşvik eden öğretimsel liderlik olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan kurum müdürlerinin disiplin amiri, bürokratik yönetici, öğretimsel lider ve sorun çözücü rollerini üstlenmeleri beklenmektedir (Resmî Gazete, 1965; 2013; 2014). Üstelik bu rolleri stres ve kaygı gibi olumsuz psikolojik durumlarını görevlerine yansıtmadan yerine getirmeleri beklenmektedir (MEB, 2015). Bu bakımdan Türkiye’deki kurum müdürlüğü öğretmenlerin özlük haklarına sahip olup kurumun bütün işleyişinden sorumlu olmak anlamına gelmektedir (Arastaman ve diğ., 2024). Belirtilen nedenlerden dolayı Türkiye’de kurum müdürlerinin maddi doyumları genellikle düşük düzeydedir (Altun & Karaderili, 2025).

Katılımcılar görevin maddi getirileri yetersiz olsa dahi yaşadıkları manevi doyumun maddi eksiklikleri telafi ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların manevi doyum kaynakları öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve topluma olumlu katılardır. Görevin anlamı ve topluma hizmet duygusu ile topluma katkı sağlamanın verdiği huzur katılımcılar için doyum kaynağıdır. Katılımcılar emekleri görünür olduğunda ve takdir gördüklerinde manevi doyuma ulaşmaktadır. Genel olarak manevi doyumun görev motivasyonunu desteklediği ifade edilmiştir. İlgili alanyazında benzer sonuçlara ulaşan ampirik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Hancock ve diğerleri (2019) kurum müdürlüğü görevinin öğrenci başarısına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak topluma hizmet olanağı verdiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Maforah (2015) yükselen öğrenci başarısı, ilerleme hissi, öğretmenlerin mesleki gelişimine yapılan katkı ve görevini başarıyla yerine getirmenin verdiği hazzın kurum müdürleri için manevi doyum kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevine başladıktan sonra kurum müdürlerinin düşüncelerinde yaşanan değişimlerle ilgilidir. Katılımcılar göreve başladıktan sonra liderlik ve sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda idealist yaklaşımdan göreviyle ilgili gerçekçi bir yaklaşıma geçiş yapmışlardır. Deneyimle birlikte bürokratik yetkilerinin sınırları

hakkında farkındalık kazanmışlardır. ABD’li kurum müdürleriyle yürüttükleri çalışmalarında Spillane ve Lee (2014) göreve yeni başlayan kurum müdürlerinin deneyimlerini gerçeklik şoku kavramıyla açıklamaktadır. Kurum müdürleri genellikle öğretimsel konularda kurum paydaşlarına liderlik yapma ve bu şekilde öğrencilere anlamlı katkılar yapma gibi idealist hedefler taşımaktadır. Ancak göreve başlar başlamaz son derece yoğun yasal düzenlemelerle kısıtlanmış yetkilere sahip oldukları ve kurumdaki her türlü yönetsel ve öğretimsel süreçten öncelikli olarak sorumlu tutuldukları gerçeğiyle yüz yüze gelmektedirler (Spillane & Lee, 2014). Benzer şekilde, Türk kurum müdürleriyle yürüttüğü çalışmasında Şimşek (2025) kurum müdürlerinin göreve başladıkları ilk aylarda korku ve kaygı hissettiklerini ifade etmektedir. Bu süreçte kurum müdürleri yasal düzenlemelerin kısıtlayıcı etkileriyle artan sorumluluklarının farkına varmaktadır. Görev sorumlulukları genellikle ağır olarak algılansa da kurum müdürleri yetki ve sorumlulukları hakkında daha bilinçli hale gelmektedir (Şimşek, 2025).

Bununla birlikte katılımcılar görevleriyle ilgili temel anlayışlarını koruduklarını ifade etmiştir. Deneyim kazandıkça empati, iletişim ve yönetim becerileri gelişmiştir. Kurum müdürlüğü deneyimi katılımcılar tarafından öğrenme ve gelişim süreci olarak görülmektedir. Bu sonuçlara paralel şekilde, Swen (2020) sınırlı yetkiler ve aşırı sorumluluklara rağmen kurum müdürlerinin çözdükleri her sorunda yetkinliklerine duydukları inancın güçlendiğini ve motivasyon düzeylerinin yükseldiğini belirtmektedir. Kısıtlı imkanlara rağmen yaşanan başarı hissi kurum müdürlerinin göreve başlarken sahip oldukları anlayış ve hedeflerini korumalarını sağlamaktadır (Swen, 2020).

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünde alınan geri bildirimler ile kazanılan yetkinliklerin kişisel gelişime nasıl katkılar sağladığıyla ilişkilidir. Olumlu geri bildirimlerin katılımcıların motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle adil, objektif ve çözüm odaklı geri bildirimlerin katılımcıların motivasyonuna olumlu etkileri bulunmaktadır. Öte yandan, her ne kadar olumsuz geri bildirimler yol gösterici ve geliştirici etkide bulunabilseler de katılımcıların motivasyonlarını azaltabilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde kurum müdürlerinin olumlu geri bildirimleri başarılarının onaylanması şeklinde algılandıkları görülmektedir. Bu durum kurum müdürleri için güdüleyici bir etkidir. Bunun yanında olumsuz da olsa yapıcı geri bildirimler çözülmesi gereken sorunların varlığı hakkında fikir verdiği için kurum müdürlerince iyi karşılanmaktadır. Yapıcı geri bildirimler karşısında kurum müdürlerinin ilk tepkisi nedenlerini araştırmak ve paydaşlara gerekçelerini açıklayarak düzeltme yolları aramaktır (Verhaeghe ve diğ., 2010). Öte yandan kurum müdürleri yapıcı olmayan durum tespiti niteliğindeki olumsuz geri bildirimleri kabul etmekte isteksizdir. Zira bu geri bildirimlerin kabul edilmesi hem kendileri hem de öğretmenler için yasal sorunlar oluşturabilmektedir. Bu tür durumlarda kurum müdürleri genellikle mevcut durumu açıklama ve gerekçeler üretme yoluna başvurabilmektedir (Behnke & Steins, 2017).

Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünün katılımcıların yönetim, liderlik ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Katılımcılar liderlik ve yönetim becerilerinin geliştiğini, empati kurma ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü katılımcılara kriz yönetimi ve stratejik karar alma yetkinliği kazandırmıştır. Gelişen beceri ve yetkinliklerle birlikte katılımcıların profesyonelleşme düzeyleri de yükselmiş ve yöneticiliğe yönelik daha olumlu tutum benimsemişlerdir. Başka bir ifadeyle, katılımcılara göre kurum müdürlüğü kişisel olgunlaşma sürecidir. Bu sürecin sonunda daha bilinçli yönetim anlayışına sahip olmuşlardır.

İlgili alanyazında kurum müdürlüğü deneyimi açık uçlu bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kurum müdürlerinin mesleki öğrenmeleri hizmet içi eğitimler veya üniversiteler tarafından sunulan programlar gibi formal etkinliklerle sınırlı değildir. Kurum müdürlerinin öncelikli öğrenme deneyimi kişisel deneyimler ve diğer kurum müdürlerinin yaşadıklarını da kapsayan kolektif deneyimlerdir (Lazenby ve diğ., 2022). Karşılaştıkları engelleri aşmak amacıyla yaptıkları okumalar, birebir görüşmeler, karşılaştıkları tepkiler ve benzer deneyimler yaşamış kurum müdürleriyle kurdukları etkileşimler onların öğrenme süreçlerinde çok etkilidir. Bunun yanında kurum müdürleri diğer meslektaşlarının deneyimlerini yakından takip etmektedirler. Diğerlerinin deneyimleri ve engelleri aşmak amacıyla kullandıkları etkili yöntemler onlar için kılavuz niteliğindedir. Bu bakımdan kurum müdürleri zaman içinde yalnızca

yönetim ve liderlik becerilerini geliştirmekle kalmayıp insan ilişkilerinin yönetimi ve iletişim konularında da yetkinlik kazanmaktadır (Sahlin, 2025).

5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarının nasıl olduğudur. Katılımcıların görevlerini sürdürme kararlarına etki eden etkenler çoğunlukla içsel kaynaklıdır. Katılımcıları görevlerini sürdürme yönünde güdüleyen içsel etkenler liderlik rolünü sevmeleri, yöneticilik deneyimlerini değerlendirme isteği ile eğitim süreci ve kuruma katkı sunma isteğidir. İçsel etkenlerin yanında dışsal etkenler de katılımcıların kararları üzerinde etkilidir. Katılımcılar destek ve bağış gibi ekonomik kaynaklara eriştiklerinde ve faaliyetleri nedeniyle takdir ve destek gördüklerinde görevlerini sürdürme yönünde güdülenmektedir. Bulgular Herzberg'in çift etmen kuramını büyük ölçüde doğrulamaktadır. Buna göre katılımcılar içsel nitelikli motivasyon kaynakları nedeniyle görevlerini sürdürme arzusunda iken, dışsal etkenlerin görevleriyle ilgili tatmin olmadıkları koşulların etkisini hafiflettiği ifade edilmiştir (Acquah ve diğ., 2021).

Elde edilen bulgular Türkiye'de ve dünyada yapılmış araştırmaları desteklemektedir. Örneğin, Yumuşak ve Korkmaz (2021) kurum müdürlerinin liderlik ve yöneticilik rollerini sevmeleri ve kuruma katkı sunmak istemelerini onların görevde kalmalarını sağlayan içsel etkenler arasında sıralamıştır. Bunun yanında başarılarının takdir edilmesi ve kurum etkinliklerine ekonomik destek sağlanması gibi dışsal etkenlerin de kurum müdürlerinin görevde kalma isteklerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Erdem & Çiçekdemir, 2016). Yurtdışındaki araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, ABD'li kurum müdürlerinin görevlerini sürdürmelerini teşvik eden içsel etkenler öğrencilere ve işbirliğine dayalı kurum iklimine katkı sağlama isteğidir. Türk meslektaşlarına benzer şekilde ABD'li kurum müdürleri de başarılarının takdir görmesi ve mali konularda destek alma gibi dışsal etkenlerin güdüleyici etkilerine vurgu yapmaktadır (Blaum & Tobin, 2019).

Bu araştırmada yıpranmışlık nedeniyle emeklilik veya öğretmenliğe dönme isteğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu noktada Blaum ve Tobin (2019) stres, kaygı, düşük öğrenci başarısı ve ilgisiz paydaşlar nedeniyle yaşanan hayal kırıklıkları ve emeklerine değer verilmemesi gibi etkenlerin kurum müdürlerinin motivasyonlarını azalttığını ve tükenmişlik duygusunun güçlendirdiğini belirtmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Katılımcıları resmi ortaöğretim kurumu müdürü olma ve görevlerini sürdürme yönünde hem içsel hem de dışsal etkenler etkili olmuştur. İçsel kaynaklar çoğunlukla liderlik yapma arzusu ve yöneticilik becerilerini geliştirme isteğidir. Araştırma bulgularının ışığında resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin iş yükleri, kısıtlı yetkileri ve yoğun sorumlulukları nedeniyle liderlik rollerine yeterince zaman ayıramadıklarını söylemek mümkündür. Bu bakımdan yönetim ekibi oluşturma konusunda kurum müdürlerine daha fazla yetki tanınması ve yönetim sorumluluğunun daha fazla paylaşıldığı kuruma dayalı yönetim modellerinin uygulanması önerilebilir. Bunun yanında başarıların takdir edilmesi ve ekonomik kaynak sorunlarının çözülmesi de kurum müdürlerini görevlerini sürdürme yönünde motive etmektedir. Denetim sürecinin resmi ortaöğretim kurumu müdürlerini ve öğretmenleri destekleyici nitelikte geri bildirimlerin üretilmesi resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonları üzerinde olumlu etkide bulunabilir. Kuruma dayalı yönetim modelleri uygulanırken kurumlara öğretimsel etkinlikler ve projelerde kullanmak üzere ödenek tahsis edilmesi önerilebilir.

Öte yandan, resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinin öğretmenliğe ek görev olarak tanımlanması görevin maddi getirileri ile gerektirdiği özveri arasında dengesizliğe yol açmaktadır. Yetki-sorumluluk dengesizliği, iş-yaşam dengesizliği ve iş yükü-özlük hakları dengesizliği gibi sorunlar resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğü görevinin öğretmenliğe ek görev olmaktan çıkarılıp müstakil bir meslek olarak tanımlanması özlük haklarını yükselterek mevcut müdürlerin motivasyon düzeylerini yükseltebilir. Ayrıca bu durum liderliği seven ve yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için kurum müdürlüğünü cazip bir kariyer Katılımcıları kurum yöneticisi olmaya motive eden faktörler içsel ve dışsal motivasyon kaynakları şeklinde iki alt tema altında toplanmıştır. Katılımcıları kurum yöneticisi olmaya güdüleyen içsel kaynaklar liderlik ve yöneticilik becerilerini geliştirme arzusu, kuruma ve eğitim

öğretim sürecine katkı sağlama isteği, kurum paydaşlarına liderlik etme arzusu ve eğitim yoluyla topluma fayda sağlama isteğidir yoluna dönüştürebilir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer husus da öğrenci başarısı ve işbirliğine dayalı destekleyici kurum iklimlerinin resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonlarını yükseltmesidir. Bu bakımdan resmi ortaöğretim kurumu müdürleri için düzenlenen formal hizmet içi eğitim programlarının öğretimsel liderlik ile ilgili konulara ağırlık verecek şekilde planlanması önerilebilir. Ayrıca iletişim, ilişki ağı oluşturma ve meslektaş rehberliği gibi konular da bu programlara dahil edilebilir. Resmi ortaöğretim kurumu müdürleri için informal destek kaynağı niteliğinde olan meslektaş ağları mentörlük uygulamalarına dönüştürülerek formal hale getirilebilir. Deneyimli resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin göreve yeni başlayan müdürlerle deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan mentörlük uygulamaları sayesinde resmi ortaöğretim kurumu müdürleri ihtiyaç duydukları desteğe daha kolay ulaşabilir ve başarıları meslektaşları tarafından fark edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan resmi ortaöğretim kurumu müdürleriyle sınırlıdır. Farklı kurum kademelerinde görev yapan kurum müdürlerini ve özel kurum müdürlerini de kapsayan araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer alan illerde görev yapan kurum müdürleri gelecekteki araştırmaların kapsamına alınabilir.

Bu araştırma sınırlı sayıda resmi ortaöğretim kurumu müdürünün katılımıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Gelecekte nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılarak daha büyük sayılarda kurum müdüründen veri toplanabilir ve daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Bu çalışmada resmi ortaöğretim kurumu müdürlerinin görevlerini sürdürme motivasyonları incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilere katkı sağlama ve kurum paydaşlarına liderlik etme isteği gibi içsel etkenlerle başarıların takdir görmesi gibi dışsal etkenlerin olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Gelecekteki çalışmalarda bu etkenlerin etkilerinin birlikte incelendiği çok değişkenli modeller sınanabilir. Bu şekilde resmi ortaöğretim kurumu müdürlüğünü sürdürme motivasyonu olgusuna ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(5), 25-29.
- Adams, J. S., & Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. *Advances in Experimental Social Psychology*, 9, 43-90.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175.
- Allport, G. W. (1953). The trend in motivational theory. *American Journal of Orthopsychiatry*, 23(1), 107.
- Alrawahi, S., Sellgren, S. F., Altouby, S., Alwahaibi, N., & Brommels, M. (2020). The application of Herzberg's two-factor theory of motivation to job satisfaction in clinical laboratories in Omani hospitals. *Heliyon*, 6(9), e04829.
- Altinkurt, Y., Ertürk, A., & Yılmaz, İ. (2015). The relationship between psychological capital and burnout levels of teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 166-187.
- Altun, A. S., & Karaderili, Ü. M. (2025). Demotivating factors of primary school principals. *Management in Education*, 08920206251379721.
- Alturan, E., Ercan, S., Yacan, A., & Yacan, S. (2023). Kurum müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ekonomi İşletme ve Yönetim Dergisi*, 7(2), 261-288.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201.
- Amadi, W. A., Du Plessis, M., & Balogun, T. V. (2025, June). A systematic review of the factors influencing the motivation to lead among students in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1564445
- Arastaman, G., Fidan, T., & Ayyıldız, P. (2023). The mediating role of motivation to lead in the relationship between teachers' leadership self-efficacy and their desire to become a school principal. *Education and Science*, 48(216), 205-228.
- Arastaman, G., Fidan, T., Ayyıldız, P., & Kurt, T. (2024). The effect of leadership self-efficacy on the decision to be a school principal: the mediating roles of motivation-to-lead and worries-about-leadership. *Journal of Educational Administration*, 62(5), 545-558.
- Arogundade, A. M., & Akpa, V. O. (2023). Alderfer's ERG and McClelland's acquired needs theories-relevance in today's organization. *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 10(10), 232-239.
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.

- Ayyıldız, P., Fidan, T., Duyar, İ., Arastaman, G., & Kurt, T. (2025). The influence of perceived role ambiguity and school leadership prototypes on teachers' anxiety about school leadership: The mediating role of leadership self-efficacy. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 41(2), 210-220.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Balcı, A. (2021). Kurum yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78.
- Baştürk, Ü., & Zeren, Ş. G. (2015). Kurum müdürlerinin kullandığı güdüleme yöntemleri: ortakurum öğretmenlerinin değerlendirmeleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 147-175.
- Behnke, K., & Steins, G. (2017). Principals' reactions to feedback received by school inspection: A longitudinal study. *Journal of Educational Change*, 18(1), 77-106.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412.
- Bevins, D. T. (2018). *Herzberg's two factor theory of motivation: A generational study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eastern Kentucky University. Honors Theses. 530.
- Blaum, B., & Tobin, K. (2019). Motivating the motivators: An examination of high school principals' drive to succeed. *NASSP Bulletin*, 103(3), 253-267.
- Bobbio, A., Manganelli Rattazzi, A. M., & Spadaro, S. (2006). Organizational cynicism contribution to the validation of the Italian Version of Brandes, Dharwadkar, and Dean's (1999) scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 13(1), 5-23.
- Bulut-Boz, T. (2024). Kadın kurum yöneticilerinin motivasyon kaynakları. *Kurum Yönetimi*, 4(1), 47-64.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Chan, K.-Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481-498.
- Chen, J., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476-494.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2'nd edition). USA: Sage.
- Czubaroff, J. (1988). Criticism and response in the Skinner controversies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 49(2), 321-329.
- Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.

- Çalışkan, O. (2021). Learning from failure or failing to learn: perspectives of school principals. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 422-436.
- Çetin, F., & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*, 41(2), 186-201.
- Çınar, O., Bektaş, Ç., & Aslan, I. (2011). A motivation study on the effectiveness of intrinsic and extrinsic factors. *Economics & Management*, 16(5), 690-695.
- de Andrade Baptista, J. A., Formigoni, A., da Silva, S. A., Stettiner, C. F., & de Novais, R. A. B. (2021). Analysis of the theory of acquired needs from McClelland as a means of work satisfaction. *Timor Leste Journal of Business and Management*, 3, 54-59.
- Demirtaş, H., & Çağlar, Ç. (2012). Kurum müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). School principalship from the perspectives of school principals. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 1-24.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061-1073.
- Erdem, A. R., & Çiçekdemir, İ. (2016). Opinions of primary and secondary school principals about internal and external motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 157-172.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K., & Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 788-816.
- Fernet, C. (2011). Development and validation of the work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 307-331.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Gambrel, P. A., & Cianci, R. (2003). Maslow's hierarchy of needs: Does it apply in a collectivist culture. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 8(2), 143-161.
- Gencer, M. (2022). Kurum yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: Bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 27-43.
- Girgin, M., Durnalı, M., & Yazıcıoğlu, A. S. (2023). Örgütsel bağlılık ve kurum etkililiği arasındaki ilişki. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 28-39.
- Gök, R., & İdem, B. (2022). Kurum ikliminin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12.

- Guillén, L., Mayo, M., & Korotov, K. (2015). Is leadership a part of me? A leader identity approach to understanding the motivation to lead. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 802-820.
- Güss, C. D., Burger, M. L., & Dörner, D. (2017). The role of motivation in complex problem solving. *Frontiers in Psychology*, 8, 851.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C., & Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. *International Journal of Educational Research*, 95, 90-96.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 1936-1953.
- İhtiyaoğlu, M. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlbasan, H. (2023). Kurum Müdürlerinin Örgütsel Stres Kaynakları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 239-256.
- Jackson, C., Vaughan, D. R., & Brown, L. (2018). Discovering lived experiences through descriptive phenomenology. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(11), 3309-3325.
- Kahraman, Z. (2017). Kurum yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaderili, Ü. K. (2022). İlkokul müdürlerinin iş motivasyonları. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent üniversitesi. Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Kazak, E. (2021). The reasons of teachers to leave the school management voluntarily and their emotions based on these reasons: A phenomenological study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 265-291.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Kurum Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Kurumu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kollmann, T., Stöckmann, C., Kensbock, J. M., & Peschl, A. (2020). What satisfies younger versus older employees, and why? An aging perspective on equity theory to explain interactive effects of employee age, monetary rewards, and task contributions on job satisfaction. *Human Resource Management*, 59(1), 101-115.
- Kuyini, A. B. (2025). School principals' expectations of teachers to implement inclusive education practices and teachers' understanding of the expectations in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Lavery, S. D. (2012). The Catholic school principal: A transcendent leader?. *Journal of Catholic School Studies*, 84(1), 36-43.
- Lazenby, S., McCulla, N., & Marks, W. (2022). The further professional development of experienced principals. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 533-547.
- Lin, X., Yang, C., & Cheung, R. (2025). Professional support, efficacy beliefs, and compassion fatigue in principals during the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 40(1), 24-35.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240-246.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93-105.
- Maforah, T. P. (2015). Secondary Schools Principals and Their Job Satisfaction: A Test of Process Theories. *Journal of International Education and Leadership*, 5(2), 1-10.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- McMahon, C. E. (1973). Images as motives and motivators: A historical perspective. *The American Journal of Psychology*, 86(3), 465-490.
- McSweeney, F. K., & Swindell, S. (1999). General-process theories of motivation revisited: the role of habituation. *Psychological Bulletin*, 125(4), 437-457.
- MEB (2015). *Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler Genelgesi*. 2015/21
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2'nd edition). Thousand Oaks: CA: SAGE Publications, Inc.
- Moore, L. L., Grabsch, D. K., & Rotter, C. (2010). Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community. *Journal of Leadership Education*, 9(2), 22-34.
- Ogram, M. (2009). *The expectation and the reality: the challenges for primary principals in leading learning*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Unitec Institute of Technology New Zealand.
- Oktan, M., Selin, K., Şentürk, S., Çelenk, O., & Gülnihal, Ü. N. A. L. (2024). Kurum yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyon ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçların içerik analizi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(108), 5457-5474.

- Olson, R., Laraway, S., & Austin, J. (2001). Unconditioned and conditioned establishing operations in organizational behavior management. *Journal of Organizational Behavior Management*, 21(2), 7-35.
- Oplatka, I., & Tamir, V. (2009). 'I don't want to be a school head' Women deputy heads' insightful constructions of career advancement and retention. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 216-238.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568.
- Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D., & Bazerman, M. H. (2009). Goals gone wild: The systematic side effects of overprescribing goal setting. *Academy of Management Perspectives*, 23(1), 6-16.
- O'Reillys III, C. A., & Puffer, S. M. (1989). The impact of rewards and punishments in a social context: A laboratory and field experiment. *Journal of Occupational Psychology*, 62(1), 41-53.
- Ozuem, W., Willis, M., & Howell, K. (2022). Thematic analysis without paradox: sensemaking and context. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 25(1), 143-157.
- Özbey, N. (2020). *Kurum Müdürlerinin Liderlik davranışlarını şekillendiren motivasyon unsurları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Öztürk, M. (2023). *Kurum müdürlerinin yöneticilik motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Polat, S., Polat, S. M., & Özdemir, T. Y. (2024). Kurumöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin lider davranışlarının öğretmen kimliklenmeleri ile ilişkisi. *Temel Eğitim*, 7(25), 54-71.
- Prue, D. M., Frederiksen, L. W., & Bacon, A. (1978). Organizational behavior management: An annotated bibliography. *Journal of Organizational Behavior Management*, 1(4), 216-257.
- Rai, R., Thekkekara, J. V., & Kanhare, R. (2021). Herzberg's two factor theory: A study on nurses's motivation. *RGUHS Journal of Allied Health Sciences*, 1(1), 13-17.
- Rengi, Ö., & Bozkurt, B. (2024). Kurum yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 249-272.

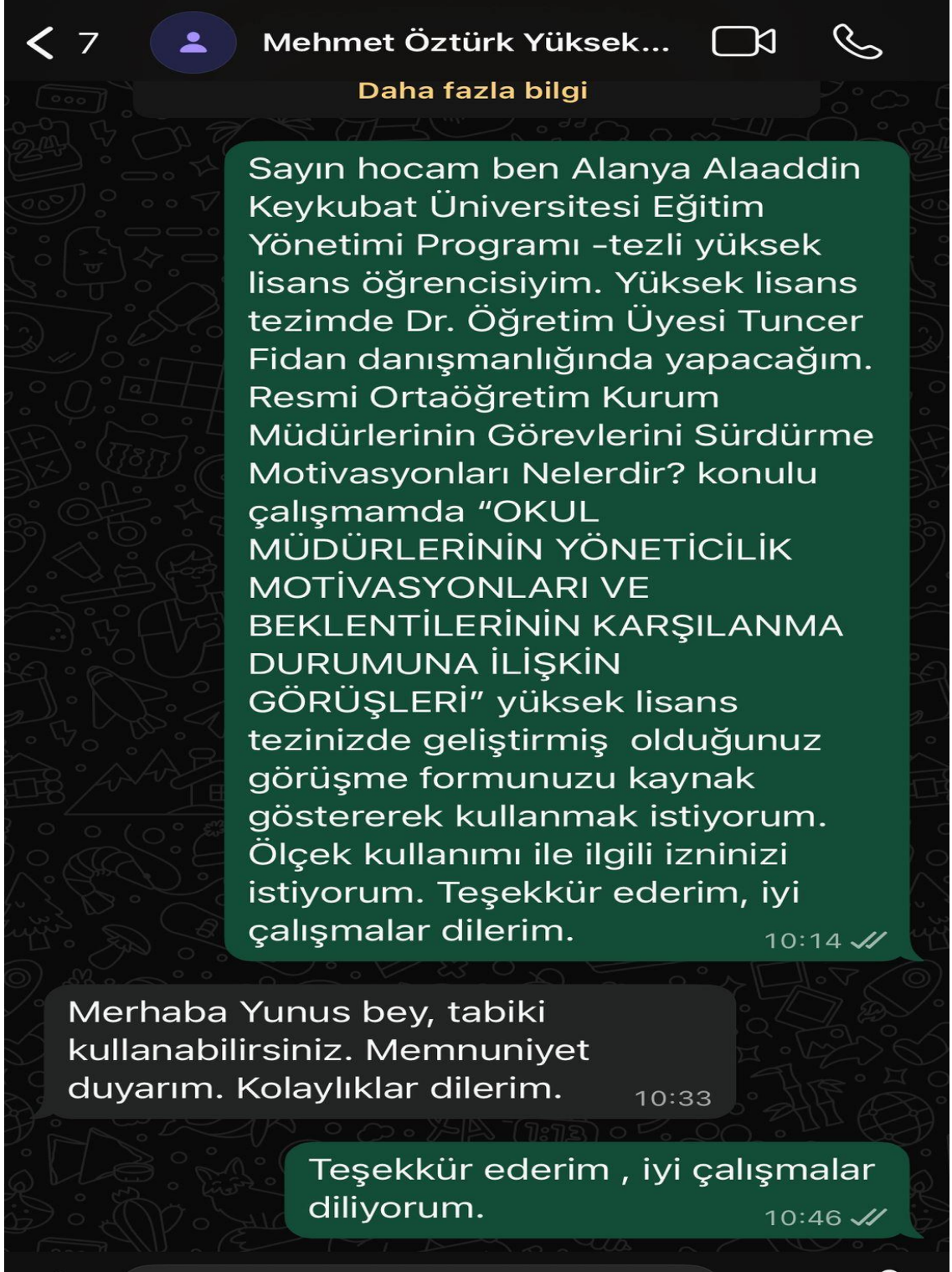
- Resmî Gazete (1695). *Devlet Memurları Kanunu*. 12056.
- Resmî Gazete (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. 28758.
- Resmî Gazete (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 29072.
- Resmî Gazete (2021). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*. 31386.
- Riggio, R. E. (2015). *Introduction to industrial and organizational psychology*. London: Routledge.
- Rojas, M., Méndez, A., & Watkins-Fassler, K. (2023). The hierarchy of needs empirical examination of Maslow's theory and lessons for development. *World Development*, 165, 106185.
- Rybnicek, R., Bergner, S., & Gutschelhofer, A. (2019). How individual needs influence motivation effects: a neuroscientific study on McClelland's need theory. *Review of Managerial Science*, 13(2), 443-482.
- Sachau, D. A. (2007). Resurrecting the motivation-hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393.
- Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals—how do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 380-397.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.
- Sallee, M. W., & Flood, J. T. (2012). Using qualitative research to bridge research, policy, and practice. *Theory into Practice*, 51(2), 137-144.
- Skaalvik, C. (2023). Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: Relations with perceived job demands and job resources. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 75-99.
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Steyn, G. M., & Mashaba, S. W. (2014). Cognitive factors that influence principal motivation in Mpumalanga Province. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 381-392.
- Suciu, L. E., Mortan, M., & Lazăr, L. (2013). Vroom's expectancy theory. An empirical study: Civil servant's performance appraisal influencing expectancy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 9(39), 180-200.
- Sun, J., Day, C., Zhang, R., Zhang, H., Huang, T., & Lin, J. (2024). Successful school principalship: a meta-synthesis of 20 Years of international case studies. *Education Sciences*, 14(9), 929.
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6(3), 733-739.

- Susanto, S., Lim, B., Linda, T., Tarigan, S. A., & Wijaya, E. (2021). Antecedents employee performance: A perspective reinforcement theory. *Journal of Industrial Engineering & Management Research*, 2(4), 1-14.
- Swen, C. P. (2020). Talk of calling: Novice school principals narrating destiny, duty, and fulfillment in work. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 177-219.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim kurumu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şimşek, E. (2025). Örgütsel sosyalleşme perspektifinden kurum müdürlerinin ilk ayları: Bir olgubilim araştırması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 20(1), 115-131.
- Şişman, M. (2011). *Etkili kurum ve kurum geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tafero, T. L. (2007). *Personality predictors of motivation to lead* (Doctoral dissertation). Clemson University.
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155-177.
- Tavoletti, E., Cohen, E. D., Dong, L., & Taras, V. (2024). Revisiting equity theory in the global virtual teams. *Management Research Review*, 47(5), 840-858.
- Türk, Ö., & Tulunay Ateş, Ö. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişkiler: Meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 365-386.
- Uzundağ, V. (2020). Milli eğitim bakanlığı yönetici seçme kriterlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi (Şanlıurfa ili örneği). *Anatolian Turk Education Journal* 2(3), 52-62.
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 575-586.
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 167-188.
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212-240.
- Washington, K. E. (2021). *Understanding The Impact of Intrinsic, Extrinsic, and Altruistic Motivation on Principal Persistence in an Urban School District: A Case Study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Liberty University.
- Watters, E. R. (2021). Factors in employee motivation: Expectancy and equity theories. *Journal of Colorado Policing*, 6(1), 4-8.
- Williams, D. M., & Rhodes, R. E. (2016). The confounded self-efficacy construct: conceptual analysis and recommendations for future research. *Health Psychology Review*, 10(2), 113-128.

- Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E. (2019). Principals' leadership styles: the role of emotional intelligence and achievement motivation. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1094-1105.
- Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: an exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172-180.
- Yakışıklı, A., Yavuz, S., Asmaz, C. B., & Karagedik, H. (2023). Kurum yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 864-878.
- Yalçın, S. (2016). Kurum yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 905-922.
- Yang, Y., & Ling, Q. (2023). The influence of existence–relatedness–growth need satisfaction and job burnout of young university teachers: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205742.
- Yılmaz, K. (2009). Kurum müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yumuşak, H., & Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve kurum etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45–67.
- Zafarullah, S., & Pertti, V. (2017). The diagonal model of job satisfaction and motivation: Extracted from the logical comparison of content and process theories. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 209-230.

EKLER

EK-1 Ölçme Aracı Kullanma İzni



EK-2 Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlangıç ve Bitiş Saatleri:

Sayın Kurum Müdürü,

Bu görüşme formu “Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Görevlerini Sürdürme Motivasyonlarının İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla size çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşme verilerinin daha sağlıklı biçimde alınabilmesi için izniniz doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Alınacak ses kayıtları sadece bu bilimsel araştırma kapsamında kullanılacak, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz yanıtlar anonim olarak değerlendirilecek, toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve sizden kimlik bilgilerinizle ilgili kişisel bir bilgi talep edilmeyecektir. Bilgileriniz araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırmanın niteliğini artıracaktır. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yunus

DURGUT

xxxxxxx@xxxxx.xxx

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Tuncer

FİDAN

xxxxxxx@xxxxx.xxx.xx

Alanya Alaaddin Keykubat

Üniversitesi

I. BÖLÜM – DEMOGRAFİK SORULAR

1. Cinsiyet :.....

2. Öğrenim durumunuz nedir? : Lisans, Yüksek Lisans (Tezli / Tezsiz), Doktora

3. Lisansüstü eğitim aldığınız alan nedir? :

4. Branşınız nedir? :.....

5. Bu kurumdaki görev süreniz nedir? :.....

6. Kurum yöneticiliğindeki kıdeminiz nedir? :.....

7. Öğretmenlik dahil mesleki kıdeminiz nedir? :.....

EK-2 (Devam)

II. BÖLÜM – GÖRÜŞME SORULARI

1. Kurum müdürü olmayı hangi nedenlerle istediniz? Sizi kurum yöneticisi olmaya güdüleyen etkenler neler oldu? Bu etkenleri göz önüne aldığınızda sizin için en değerli olanları hangileridir?
2. “Elimdeki yetkiyi şu şekilde kullanacağım...” şeklindeki düşüncelerinizi örneklerle açıklar mısınız? Elinizdeki yetki bu hayalinizi gerçekleştirmeye yeterli düzeyde mi?
3. Kurum müdürü olarak geçirdiğiniz zamanı düşündüğünüzde beklentilerinizin ne ölçüde karşılandığını düşünüyorsunuz?
4. Göreve başladığınızdan bu yana görevinizle ilgili düşünceleriniz değişti mi? Örneklerle açıklar mısınız?
5. Kurum yöneticiliğine başladığınızdan bugüne kadar geçen süreci düşündüğünüzde sizi en çok hayal kırıklığına uğratan veya iş tatmininizi olumsuz etkileyen durumlar/deneyimler hakkında neler söylemek istersiniz?
6. Buradaki göreviniz sona erdiğinde tekrar yeni bir müdürlük görevine devam etmek için motivasyon kaynaklarınız var mı, yoksa öğretmenliğe geri mi dönmek istersiniz? Neden? Müdürlüğe devam edecek iseniz bunun sebepleri neler olurdu? Örneklerle açıklar mısınız?
7. Kurum müdürü olarak, size sunulan ya da sunulmasını istediğiniz hangi imkanlar ya da koşullar, işinizi yapma konusunda sizi daha çok motive eder?
8. Kurum müdürü olarak, yaptığınız işlerin sonucunda üstlerinizden ve kurumunuzdaki öğretmenlerden herhangi bir beklentiniz oluyor mu?
9. Üstlerinizden ve kurumunuzdaki öğretmenlerden gelen olumlu ya da olumsuz geri bildirimler kurum yöneticisi olarak motivasyonunuzu nasıl etkiliyor?
10. Kurum müdürlüğü görevi, kişisel gelişiminize katkıda bulundu mu? Bu durum sizin yaptığınız işinize olan tutumunuzu etkiledi mi? Etkilediyse nasıl etkilediğini açıklayabilir misiniz?
11. Sizce, kurum müdürü olarak yaptığınız işlere sarf ettiğiniz çabanın size manevi bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
12. Kurum müdürü olarak yaptığınız işlere sarf ettiğiniz çabanın maddi anlamda karşılığını alıp almadığınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu konuda neler hissediyorsunuz?
13. Bunların dışında, konuya ilişkin belirtmek istediğiniz ilave bir görüşünüz varsa paylaşır mısınız?

Görüşme bitmiştir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

EK-3 Araştırma Uygulama İzin Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIğI
ARAşTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.025581.01

T.C. Kimlik No: 15*****80

Adı Soyadı: YUNUS DURGUT

Araştırmanın Adı: Resmi Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Görevlerini Sürdürme Motivasyonlarının İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	İmam Hatip Lisesi	Alanya Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALANYA)	124162
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Nebahat Şifa Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALANYA)	757703
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Fatma Özmüftüoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALANYA)	761369
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Emine Ahmet Uysal Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALANYA)	764673
ANTALYA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Demirtaş Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALANYA)	766152
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Hasan Çolak Anadolu Lisesi (ALANYA)	223432
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Abdurrahman Alaattinoğlu	750707

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Anadolu Lisesi (ALANYA)	
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Mahmutlar Anadolu Lisesi (ALANYA)	750708
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Mustafa-Mürüvvet Alaattinoğlu Anadolu Lisesi (ALANYA)	750709
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Alanya Mehmet Arif Türkteş Anadolu Lisesi (ALANYA)	751179
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Kestel Sultan Alparslan Anadolu Lisesi (ALANYA)	758395
ANTALYA	Anadolu Lisesi	15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi (ALANYA)	762118
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Şehit Abdullah Ümit Sercan Anadolu Lisesi (ALANYA)	964290
ANTALYA	Anadolu Lisesi	A. Fevzi Alaettinoğlu Anadolu Lisesi (ALANYA)	972439
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Nimet Alaettinoğlu Anadolu Lisesi (ALANYA)	974828
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Oba Nazmi Yılmaz Anadolu Lisesi (ALANYA)	974829
ANTALYA	Anadolu Lisesi	Alanya Lisesi (ALANYA)	974830
ANTALYA	Sosyal Bilimler Lisesi	Türkler Borsa İstanbul Sosyal Bilimler Lisesi (ALANYA)	758087
ANTALYA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Payallar Çok Programlı Anadolu Lisesi (ALANYA)	758312
ANTALYA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Avsallar Recep KARACA Çok Programlı Anadolu Lisesi (ALANYA)	876878
ANTALYA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Demirtaş Çok Programlı Anadolu Lisesi (ALANYA)	963823
ANTALYA	Güzel Sanatlar Lisesi	Türkler Güzel Sanatlar Lisesi (ALANYA)	758377

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Alanya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ALANYA)	124137
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Alanya Nezihe Soydan Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ALANYA)	124150
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Alanya Ümit Altay Turizm Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ALANYA)	215596
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Rıfat Azakoğlu Turizm Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ALANYA)	346659
ANTALYA	Anadolu Meslek Programı	Cemile Kuyumcu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ALANYA)	748757
ANTALYA	Fen Lisesi	Hüseyin Girenes Fen Lisesi (ALANYA)	970851

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-4 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2025-241680

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Ek-1

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
04	26	09.04.2025

Karar Numarası: 2025/15

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yunus DURGUT'un Araştırmanın Yürütücüsü olduğu 10.03.2025 tarihli ve 8895 E. No'lu "Resmî Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Görevlerini Sürdürme Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yunus DURGUT'un Araştırmanın Yürütücüsü olduğu 10.03.2025 tarihli ve 8895 E. No'lu "Resmî Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Görevlerini Sürdürme Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.09.04.2025

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Burçin Cevdet ÇETİNSÖZ
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan YRD.)

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Serdar BULUT
Üye

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

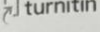
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(Mazeretli)
Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5 İntihal Programı Benzerlik Raporu Sonucu

 Sayfa 2 / 104 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği: trnoid::13439823366

11% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 9%  İnternet kaynakları
- 9%  Yayınlar
- 6%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipülasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayıracabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mudaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yunus DURGUT

Adres:

Tel:

E-posta:

Eğitim:

- 2024-2026 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2017 - 2018 Yıldız Teknik Üniversitesi –Pedagojik Formasyon
- 2014 - 2018 Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Matematik Bölümü
- 2010 – 2014 Alanya Lisesi
- 2002 - 2010 Barbaros Azakoğlu İlköğretim Okulu
- 2017 - 2018 Güngören Anadolu Lisesi (Staj)

Mesleki Geçmiş:

- 2018-2019 Sema Eray Erdem Ortaokulu - Öğretmenlik
- 2020-2021 Yaşam Tasarım Kurumları - Öğretmenlik
- 2021-Günümüz Milli Eğitim Bakanlığı – Öğretmenlik

Beceriler:

- Yabancı Dil Becerileri: A2 seviye İngilizce
- Bilgisayar Becerileri: Microsoft Office programları

