

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN, YÖNETİCİLERİN VE
VELİLERİN KADIN YÖNETİCİ YETERLİK ALGILARININ VE
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNUN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

H. MEHTAP SÜT

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN, YÖNETİCİLERİN VE
VELİLERİN KADIN YÖNETİCİ YETERLİK ALGILARININ VE
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNUN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

H. MEHTAP SÜT

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR**

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

H. Mehtap SÜT' ün "**Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Yöneticilerin ve Velilerin Kadın Yönetici Yeterlik Algılarının ve Öğretmenlerin İş Doyumunun İncelenmesi**" isimli tezi Haziran 2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR	
Üye	: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	
Üye	: Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ	
Üye	: Doç. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU	
Üye (Danışman)	: Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR	

.../.../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL
Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../..../2020

H. Mehtap SÜT

Önsöz

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora programı çerçevesinde hazırlanan bu master tez ile “Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Yöneticilerin ve Velilerin Kadın Yönetici Yeterlik Algılarının ve Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi” amaçlanmıştır.

Araştırma sürem boyunca sabır, bilgi, deneyim ve her türlü desteği ile yanımda olan, bana yol gösteren ve ilerlememe yardımcı olan, danışmanım Doç. Dr. Behçet Öznacar’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu süre boyunca kendimi akademik anlamda geliştirmemde bana katkı sağlayan ve tezimin başından sonuna kadar emeği geçen Eğitim Yönetimi, Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Master tez çalışmamın nicel ve nitel veri toplama kısımlarında gerekli olan ölçek uygulamaları ve görüşmelerin TC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş İlindeki ortaöğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenler kapsamında sürdürülebilmesi için gerekli olan her türlü kolaylığı sağlayan bakanlık yetkilileri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerine içtenlikle şükranlarımı sunarım.

Son olarak tüm çalışmalarım ve tezimin her aşamasında beni anlayışla karşılayan, desteklerini esirgemeyen ve beni motive ederek tezimin tamamlanmasına katkı koyan, beni yetiştiren ve her türlü desteği gösteren aileme, arkadaşlarıma ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma şükran ve minnet borçlu olduğumu belirtirim.

Özet

Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Yöneticilerin ve Velilerin Kadın Yönetici Yeterlik Algılarının ve Öğretmenlerin İş Doyumunun İncelenmesi

SÜT, Mehtap H.

**Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı**

Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR

Haziran 2020 94 sayfa

Okul müdürlerinin bilimsel, insani ve kavramsal yeterliklere sahip olmaları beklenir. Teknik yeterlik, yöneticinin öğretim yöntem ve metotları, eğitim süreçleri ve işlemleri mevzuat konusunda yeterliliğini gerektirir. İnsani yönden yeterlik, empati ve moral motivasyon yapmayı ve yöneticinin uyumlu bir şekilde insanlarla çalışabilme kabiliyetini ifade eder.

Kavramsal yeterlik de, okulda eğitim alanındaki gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve yenilikleri takip edebilmeli modern bakış açısı ile değerlendirebilmeyi içerir. Araştırmanın amacı, modern kadın idarecilerin hem kendilerine ilişkin hem de birlikte çalıştıkları öğretmenlerin algısına göre modern kadın yönetici profilini ortaya koymaktır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde 2017 -2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki liselerde görevli kadın yöneticilerle çalışan 401 öğretmen ve kadın idarecilerin görüşüne başvurulmuştur. 200 katılımcıya ait ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ilgili alan yazına dayalı olarak yapılan sınıflandırma sonucu ölçeğin iki etkenli olduğu saptanmıştır. Bu tespitler şunlardır: “insani yeterlikler” ve “kavramsal yeterlikler”. Ölçekte teknik yeterlikler boyutuna yönelik madde olmadığı için bu özellik ölçekte yer almamıştır. Ortaya çıkan verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistik teknikler ile değerlendiricilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Branş ve cinsiyet farklılıklarına göre dağılımın normal olduğu hususlarda bağımsız gruplar t testi. Eğitim durumu ve görevli yaptığı okul çeşidi faktörlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılımın uygunluk testi neticesine göre dağılımın

normal olduğu durumlarda tek yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA), yokluğunda ise Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Öğretmenlerin, kadın yöneticilerin yeterlikleri adlı ölçeğin etkenlerine yönelik fikirlerinin; hem “insani yeterlikler” faktöründe hem de “kavramsal yeterlikler” faktöründe genellikle normal olduğu tespit edilmiştir. Kadın idarecilerin öz yeterliklerine ilişkin fikirleri ile öğretmenlerin kadın yöneticilerin yeterliklerine ilişkin düşünceleri, kavramsal ve insani yeterlikler faktörlerinde anlamlı bulunmamıştır. Kavramsal yeterlikler faktörü ve ölçeğin hepsi cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin Kadın İdarecilerin Yeterlikleri Ölçeğine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre gruplar arasında kaydadeğer farkın olmadığı görülmüştür. Ölçeğin tamamı ve diğer alt faktörlerde beşeri bilimler alanındaki öğretmenler lehine önemli fark bulunmuştur. Benzeri konulardaki tespitler incelendiğinde branş türünde yapılan bir karşılaştırmaya rastlanmamıştır. Kadın idarecilerin yeterlikleri ölçeğinin genelinde üm okullarda ve branş bazında öğretmenlerin fikirleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yeterlilikler, ahlaki motivasyon, kadın yöneticiler, insani ve kavramsal yeterlilikler

Abstract

An Investigation of Women's Executive Performance and Satisfaction of Secondary Education Teachers, Managers, Parents and Students

SÜT, Mehtap H.

**Doctorate, Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Thesis advisor**

Assoc. Prof. Behcet ÖZNACAR

June 2020, 94 pages

School principals are expected to have scientific, human and conceptual competencies. Technical competence requires the manager's teaching methods and methods, training processes and procedures in terms of legislation. It expresses human competence, empathy and moral motivation and the manager's ability to work in harmony with people. Conceptual competence also includes monitoring, understanding and following the developments in the field of education at school, and evaluating them with a modern perspective. The aim of the research is to reveal the modern female manager profile according to the perceptions of modern women administrators both about themselves and the teachers they work with. During the data collection process of the research, 401 teachers and women administrators working with female administrators working in high schools in Kahramanmaraş province were consulted in 2017-2018 academic year. As a result of the explanatory factor analysis, as a result of the classification made based on the relevant literature, the scale was found to have two factors. These determinations are: "human competences" and "conceptual competences." SPSS statistics package program was used in the analysis of the resulting data. Arithmetic mean, standard deviation, etc. in the analysis of the data. Frequency and percentages of the evaluators were calculated with descriptive statistical techniques. According to branch and gender differences independent groups t test in subjects were used in normal distribution cases. In the comparisons made according to the educational status and school type factors, the one-way ANOVA test was applied in cases where the distribution was normal, and the Kruskal Wallis H tests in the absence of normal distribution. The findings of the research are summarized as follows: The opinions of teachers about the factors of the scale named competencies of women managers has been determined that it is

generally normal in both the "human qualifications" and the "conceptual qualifications" factor. The opinions of women administrators about self-efficacy and teachers' opinions about the competencies of female administrators were not found significant in conceptual and human competence factors. The conceptual competencies factor and the scale were all significant in favor of women according to the gender variable. According to the Educational Status of the Teachers' Opinions on the Scale of Competence of the Women Administrators, there was no significant difference between the groups. A significant difference was found in favor of teachers in the field of humanities in the whole scale and other sub-factors. When the determinations on similar subjects are examined, no comparison made in the type of branch was found. A significant difference was found between the opinions of teachers in all schools and branches based on the competencies of women administrators.

Keywords: Human competencies and conceptual competences, moral motivation, women managers, self efficacy

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	2
Önsöz	3
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablo Listesi.....	10
Kısaltmalar	12

BÖLÜM I

Giriş.....	13
Problem Durumu	13
Araştırmanın Amacı	14
Problem Cümlesi	15
Alt Problemler	15
Araştırmanın Önemi	15
Sınırlılıklar.....	16

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	17
Öz Yeterlilik	17
Yönetici	19
Karar Alma.....	22
Planlama.....	22
Örgütlenme.....	23
İletişim	23
Eşgüdümleme.....	23
Değerlendirme.....	24
Ortaöğretimde görevli Kadın Yönetici Profili.....	24
İş Doyumu	26
Kişisel Faktörler.....	27
Örgütsel Faktörler	27

BÖLÜM III

Yöntem.....	32
Araştırmanın Modeli	32
Evren ve Örneklem.....	32
Veri Toplama Araçları.....	32
Tanıtıcı Özellikler	33
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği.....	33
Otantik Liderliği Ölçeği.....	34
İş Motivasyonu Ölçeği.....	34
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	35

BÖLÜM IV

Bulgular.....	36
Öğretmenlerin Tanıtıcı Özellikleri	36
Öğretim Liderliği Davranışlarına Ait Bulgular	37
Otantik Liderlik Ölçeğine Ait Bulgular.....	45
Öğretmenlerin İş Motivasyonlarına Ait Bulgular.....	52
Liderlik Davranışları ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	59

BÖLÜM V

Tartışma	63
----------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	72
Öneriler.....	77
Araştırmaya yönelik öneriler	77
Araştırmacılar için öneriler	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	88

Tablo Listesi

Sayfa

Tablo 4.1. Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı (n=384).....	36
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384).....	37
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384).....	39
Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	40
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş grubuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	41
Tablo 4.6. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	42
Tablo 4.7. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	43
Tablo 4.8. Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	44
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384)	45
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384) .	46
Tablo 4.11. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	47
Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaş grubuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	48
Tablo 4.13. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	49
Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	50
Tablo 4.15. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384).....	51
Tablo 4.16. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384)	52
Tablo 4.17. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384) ..	53

Tablo 4.18. Öğretmenlerin cinsiyetine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	54
Tablo 4.19. Öğretmenlerin yaş grubuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	55
Tablo 4.20. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	56
Tablo 4.21. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)	57
Tablo 4.22. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384) .	58
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar (n=384).....	59
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar (n=384)	61
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının İş Motivasyonu Ölçeği puanlarını yordaması (n=384)	62

Kısaltmalar

KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem Durumu

Ortaöğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin ve velilerin kadın yönetici yeterlik algılarını tespit edilmesi öğretmenlerin iş doyumuna olumlu etkisinin araştırılması için Türkiye Cumhuriyeti Kahramanmaraş İlindeki ortaöğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerin liderlik algıları ve iş motivasyonları incelenmiştir.

Yöneticilik birçok şekilde tanımlanabilmektedir ve farklı araştırmalarda farklı tanımlara rastlanmaktadır. İdare tanımına bakacak olursak verilen vazifeyi etlili bir şekilde tamamlamak olduğunu görmekteyiz. Eğitimle, tecrübeyle, kendini sürekli yetiştirmekle ve kendini devamlı tazelemekle elde edilebilen bir vasıftır (Akar, 2006). Yönetici, var olan sorunların çözümleri için uğraşan ve çözüme ulaşabilmek için de birlikte hareket etmek adına insanları bir araya getiren ve çözüm yolunda sonuca ulaşmak için takip edilmesi gereken en sağlam ve doğru yollar nelerdir sorularına cevap arayan kişidir (Zaleznik, 1992). Töremen (2000) ise, yöneticiyi veya bir diğer deyişle okul idarecesini, “eğitim kurumlarındaki fiziki ve insani değerleri karlı bir biçimde tüketmek amacıyla, okulu hedefine uygun olarak yaşata fert’dir” şeklinde tanımlamıştır.

Ülker’in (1997) bildirdiğine göre, örgütün hedefleri doğrultusunda maddi ve manevi kaynakları temin eden ferttir. Farklı bir tanıma göre; yönetici başkaları aracılığıyla iş yapan ve emri altında bulunan bir grup insanı çalıştığı yerin daha iyi bir noktaya gelmesi için herkesle iş birliği yapan ve uyum içinde çalıştıran ferttir (Narman, 2006).

Bizim toplumumuz incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığımızda bulunan eğitim kurumlarında çok az kadın yönetici bulunduğunu görmekteyiz. Bu durumun hem artıları hem de eksileri olduğunu göz ardı edemeyiz. Kadın yöneticiler zaman zaman ailevi, işle ilgili, bürokratik engellerle karşılaşmaktadır. Bunun nedeni, toplumda kadın yönetici anlayışı tam olarak oluşmamıştır. Geleneksel toplumlarda kadın çocuk bakar, yemek yapar, erkeklerle aynı ortamda çalışamaz, görevini iyi yapamaz anlayışı hâkimdir. Ayrıca meslek hayatında hem cinsleri tarafından da

engellenmektedir. Erkekler iş ortamında rahat davranamamaktan dolayı kadın personel istememektedir. Öğretmenler açısından kadın yönetici ile çalışmanın artılarının ve eksiklerinin belirlenmesi için bu araştırma yapılmıştır (Berkman, 2005).

Öğretmenlik Türkiye’de, kadınlar tarafından rağbet gören bir meslektir. Fakat yinede okul müdürlüğünde kadın yönetici sayısı oldukça azdır. Kadın yöneticilerin karşılaştığı engelleri aşabilmeleri, sorunlarla mücadele edebilmeleri için sadece kendilerinin çabalamaları yeterli olmayıp sosyo-kültürel değerlerin yeniliğe uyum sağlaması, kanunların ve sivil toplum örgütlerinin, Millî Eğitim Bakanlığının kadınlara destek olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığında herhangi bir uygulama, var olan programı geliştirme veya değiştirme, planlama, mevcut veri kaynaklarından yararlanma ve uygulamaya dahil olan ve tüm bunların işleyişine destek veren bireylerdir. Çünkü öğretmenler, MEB tarafından hazırlanmış olan programların, öğrenme ortamında kendi hazırladıkları planlar ile öğrenme ortamında kullanılmasına aracılık ederler. Bu anlamda programların eğitim sahalarına yayılmasında öncülük yaparlar. Eğitim sisteminin birebir uygulayıcıları olan öğretmenlerin programlara yönelik görüşlerinin alınması, programlardaki eksikliklerin daha net ve doğrudan ortaya konması açısından önemlidir. Eğitim kurumlarında en önemli rol öğretmenlerindir ve öğretmenlerin fikirlerine, görüşlerine ve kararlarına çok az yer verildiği de ortaya çıkmıştır.

Ayrıca araştırmanın öğretmenlere ve program hazırlayıcılarına çeşitli dönütler kazandıracağı düşünülürse geleceğe yönelik ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Yine benzer şekilde öğretim eksikliklerinin, yanlışlarının ve aksaklıklarının belirlenmesi, Milli eğitim plan ve programının temel öğelerine göre değerlendirilmesi ve ortaöğretim okullardaki öğretim hizmetlerinin sorunlarına yönelik çözüm önerileri getirmesi açısından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir ve bu amaçla böyle bir çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, kadın idarecilerin bilimsel, insani ve vizyonerlik özelliklerine göre tespit yaparak Milli Eğitim Bakanlığında çalışan kadın idarecilerin hem kendilerine ilişkin yönetsel yeterlilikleri belirlemeyi sağlamak hem de birlikte çalıştıkları öğretmenlerin çağdaş kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklere ne ölçüde sahip oldukları hususunda ki düşüncelerini ortaya koymaktır.

Araştırma sonucunda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin yöneticilik vasıflarını doğru kullanıp kullanmadığı ve bunun sonucunda iş doyumuna olumlu etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu amaca göre, ortaöğretim kurumlarında yöneticilik görevi yapan öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayıp sağlamadığı, Kahramanmaraş ilindeki öğretmenler üzerinde ne aşamada olduğu araştırılacaktır.

Araştırmanın esas amacı, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin, yöneticilerin velilerin algısına göre çağdaş kadın yönetici profilini inceleme ve öğretmenlerin iş motivasyonuna katkısını ortaya koymaktır Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır: Ortaöğretim öğretmenlerinin çağdaş kadın yönetici profiline yönelik algıları arasında; a)Cinsiyetlerine, b)Kıdemlerine, c)Branşlarına, d)Eğitim durumlarına göre anlamlı fark var mıdır? Sorularına yanıt bulmaktır.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerin iş motivasyonları ve yöneticilerine ilişkin liderlik algıları nasıldır? Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin liderlik algılarının iş motivasyonlarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre İş Motivasyonu Ölçeği puanları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre Otantik Liderlik farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ortaöğretim kademesinde yönetici vasıfıyla görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu nasıl ve ne derece etkilediğini inceleyen bir çalışmadır.

Bu çalışmanın TC ve Kahramanmaraşdaki öğretmenlere ve yöneticilere yol göstereceği, bilgi, deneyim, tecrübe ve yeteneklerini kullanmıyorlarsa doğrusunu kullanmalarına teşvik edeceği, diğer yönetici ve öğretmenleri bu şekilde motive ederek daha başarılı ve daha motive olan yöneticilere de ışık tutacağı ve yöneticilik vasıfları son zamanlarda eskisi kadar önemli olduğu düşünülmüyorsa yeniden gözden geçirilerek programlara tekrardan dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye Kahramanmaraş ortaöğretim kademelerinde uygulanan bu çalışmanın sonuçları eğitimcilere ışık tutabilecek, kaynak oluşturabilecek ve onlar tarafından kullanılabilir.

Bu bağlamda, bu çalışma iletişim yöneticilik modeline bağlı eğitim etkililiğine örnek model oluşturmak anlamında büyük önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıkları taşımaktadır.

1. En az bir yıl aynı okul müdürü ile birlikte çalışmış Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, Yabancı dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin, akademik başarıyı artırmada ve buna yönelik davranışları gerçekleştirme kabiliyetleri hakkında bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımını taşımaktadır
2. Araştırmadaki paydaşlar yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci olmuştur.

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya temel oluşturacak olan konu ile ilişkin teorik bilgilere yer verilmekte ve ilgili araştırmalardan bahsedilmektedir.

Öz Yeterlilik

Günümüzde eğitim programlarına ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak amacıyla sosyal, duygusal, ahlak ve fiziksel gelişimin yanı sıra kendi bilgi ve becerilerini geliştiren ve öğrenen özelliklerini taşıyan bireyler için kullanılan bir kelimedir. Bireyin kendisine verilen görevi en iyi performans ile yerine getirmesine ve kendine güvenmesine öz yeterlilik denir. Hem bireyin okul hayatındaki akademik başarısına hem de özel hayatındaki davranışlarına, insan ilişkilerine etki eden bir beceridir. Öz yeterlilik denilince sadece akıla insanların motivasyonları, inançları ve davranışları gelmemelidir çünkü bu kavram bireylerin yaşamlarını da tamamen değiştirebilmektedir. Bu kavramın temel ilkesi bireylerin kendine güvenmeleri ve inandıkları şeylerde başarı oranlarının yüksek olmasıdır (Arseven,, 2016).

Kotaman'a (2008) göre, güdülenme duygusu ile daha ileriye taşınan bir kavramdır. Güdülenme duygusu ile öğrencilerin görevlerine daha uzun süreli ve etkili bir biçimde öğrenmelerini veya öğrendikleri konuların gelişimi desteklenmektedir. Bu nedenle, öz yeterlilik kavramı güdülenme üzerinde etkisi olan bir kavramdır. Bireyde öz yeterliliğin bulunması öncelikle sergilemesi gereken davranışı doğru bir biçimde sergilemeyi başlatarak güdülenmeyi ve süreçte devamlılığı artırır. Yeni bir beceri kazanırken ve kazanılan yeni beceriyi uygulamaya koyarken kişinin, bilgi, beceri ve tüm kabiliyetlerini farkında olarak bir arada uygulamaya konulmasıdır. Pajares'ın (1996) bildirdiğine göre öz yeterlilik inancı öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan etki etmektedir. Kurt'a (2012) göre, öz yeterlilik algısına sahip olan birey herhangi bir olumsuz durum ile karşılaştığında bireysel yargılarını kullanarak bu durumla nasıl başa çıkabileceğini bilen kişidir. Bu kavram eğitim alanında incelendiğinde öz yeterlilik algısına sahip olan öğretmenlerin sosyalleşmesi, aldıkları eğitim, okul örgütleri, kişisel özellikleri ve veliler ile kurdukları ilişkiler gibi birçok faktörler etkilenebilmektedir. Eğitim bilimleri ve yönetim bilimleri incelendiğinde öz yeterlilik kavramları bu dallarda ele alınırken

amaç bireylerin mevcut yeteneklerini kavrayıp tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır.

Öz yeterliliği düşük olan bireyler işlerine düşük bağlılık gösterirler, kendilerini bulundukları alanda yetersiz hissettikleri için hedefleri olması gereken konulara daha az zaman ayırırlar ve akademik konulara daha az zaman verirler. Bu nedenle, fiziksel ve duygusal anlamda sürekli yorgun olurlar ve kendilerini yetersiz hissederler (Bandura, 2002). Özellikle eğitim alanında öğretmenlerin yeterli algılarının gelişimi için okul ikliminin, grup yapısının, bireyler arasında etkileşim ve bilgi akışının, öğretmen yetkilerinin doğru kullanılması ve okul müdürünün liderlik davranışlarını doğru uygulaması gibi örgütsel bağlamın birçok boyutu ile olumlu bir ilişkili içinde olduğu ortaya konmuştur ve tabi ki öğretim engellerinin de ortadan kaldırılması önemlidir. Okul müdürlerinin hem bir lider olarak hem de liderlik stillerini doğru bir şekilde uygulayarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilediği ve şekillendirdiğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Demir, 2008). Bu yüzden, okul müdürleri öğretmenlerin başarılı olmaları için onları teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir. Ayrıca, onların mesleki ihtiyaçları ve kişisel ihtiyaçlarına karşı hassas olmalıdır. Sürekli öğretmenlerini eleştiren, onlar karşısında görev, yetki ve gücünü kullanan ve onları olumsuz etkileyen müdürler öğretmenlerin yeterli algılarına zarar veren müdürlerdir. Çünkü bu tür okul ortamlarında güvensizlik, duyarsızlık ve cesaretsizlik hisleri hakimdir. Bu ortamların oluşmasına engel olmak, başarılı bireyler ve okullar yetiştirmek için okul müdürleri gerekli kaynakların sağlanması için bir takım adımlar atmalı, öğretmenleri eğitim ve öğretim programları konusunda bilgilendirmeli, konuşmalarıyla çalışanları motive etmeli, vizyon oluşturmalı, çıkan sorunları engellemek için gerekli tedbirleri almalı ve kendisinin sahip olduğu liderlik becerilerini göstermelidir (Goddard ve ark., 2000).

Demirdağ'ın (2015) bildirdiğine göre, bu kavram öğrenciler açısından ele alınıp incelendiğinde onların eğitim kalitesine olan inançları olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle, öğretmenlere de bu anlamda ciddi sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren ve destekleyen, ilerlemelerini sağlayan, kapasitelerini kullanmaya teşvik eden ve motivasyonlarını yükselten sınıf ortamları oluşturmalı, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını yeniden gözden geçirmeli, öğrenme etkinlikleri yaratmalıdır. Ayrıca, kendi bilgilerini geliştirmek için kurs, seminer ve eğitim programlarına katılmalıdırlar. Bunlar gerçekleştiği zaman hem

öğrencilerin, hem öğretmenlerin öz yeterlik algıları artacak hem de eğitim kalitesi yükselecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin öz yeterlik kavramına ilişkin yapmış olduğu tanıma göre, bir öğretmen ülkenin gelişmesine öncelik vermek amacıyla öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını öğrenip karşılamaya çalışmalıdır. Evrensel değerleri benimseyip, var olan sorunları çözmeye çalışırken ve bu sorunlara çözüm üretirken, programlarda yer alan davranışlara göre tutumlar sergileyen ve öğrenmeyi öğrenen öğrenciler yetiştiren bireylerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Yine aynı tanıma incelediğimizde bu değerlere sahip olmayan, öğrencilerin ve ülkesinin ihtiyaçlarını karşılamayan, bir takım değerleri kendisine veya öğrencilerine benimsetmemiş olan ve problem çözme yeteneği olmayan, günümüz şartlarını yerine getiremeyen bir bireye öğretmen demenin yanlış olduğunu anlamaktayız. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda; öğretmen yeterlilikleri artarsa öğrencilerinde başarılı olacağı ifade edilmektedir (Gözütok, 1995).

Demir'in (1997) bildirdiğine göre, ülkemizdeki eğitim yapısına ve şartlarına göre iyi diye nitelendirilmiş, tam olarak öz yeterlik algısına sahip öğretmen yetiştirilememiştir çünkü nitelikli bir öğretmenin yetişmesi için iyi bir eğitim planlaması ve düzenlemesi ön görülmektedir fakat Türkiye'de hızlı bir şekilde nüfusun artışı ve hızlı gelişme buna engel olmaktadır. Bu durum nitelikli öğretmenlerin yeterlilik durumlarını belirlemektir. Bu nedenle, yapılan değerlendirmeler gösteriyor ki öğretmenlerin kendilerini nerde gördükleri, eksik yönlerinin farkında olup olmadıkları, gelişime açık bir bakış açısına sahip olup olmadıklarını belirlemek temel başlangıç noktaları olmalıdır.

Yönetici

Yönetici *"bir amaç için bir araya gelmiş olan insanların belirledikleri hedefe ulaşması için iş birliği ve uyum içinde çalışarak verimli ve etkili bir şekilde o kişileri yöneten kişiye denir"* (Erdoğan, 2006). İki tür yönetici modeli vardır: Geleneksel ve Modern. Geleneksel yönetici; sürekli emir veren, karşısındaki insanların kendisine itaat etmesini bekleyen, otoriter kişi olarak bilinmektedir. Modern yönetici ise verimli bir şekilde kendisine verilen görevi yerine getiren, yeni değerler yaratan, saygılı bir kişiliktir. Yönetici genel anlamda yaratıcıdır. Çevresindekileri de yaratıcı olmaya teşvik edendir. Aynı zamanda, yeni deneyimlere açık, mücadeleci, girişken,

yapıcı, yüksek enerjisi ile üretkenliğe sahip, risk alabilen, bağımsız olan ve işine sıkı sıkı bağlı, mutlu, esnek, iletişimi güçlü ve bunun için gerekli olan araç ve gereçleri nasıl kullanacağını bilendir (Fidan, 2011). Kesen ve ark.'nın (2019) bildirdiğine göre, okul idarecilerinin görevleri oldukça karmaşıktır ve bu konumda olan kişiler bir takım zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan okul idarecileri sorumluluklarının fazla olmasından dolayı kendilerine verilen yetki ve yetkisizlik arasında dengesizlik yaşamaktadırlar. Bu durum ancak görev ve yetkililer eşit bir şekilde dağıtılsa çözülebilir. En sık yaşadıkları sorunlar genel olarak; (Kesen ve ark. 2019).

- Merkeziyetçilik anlayışının fazla oluşu
- Okulda bir öğrenme kültürü oluşturmaya çalışma
- Eğitimdeki mevcut standartları geliştirmeye veya devamlılığını sürdürmeye çalışma
- Aileler ile daha çok iletişim halinde olma
- Okul içerisinde birden fazla kültür ile mücadele etme
- Kaynakların yetersiz oluşu ve tedarik etmeye çalışma
- Değişim ve Çatışmaya karşı durabilme ve durumu yönetmeye çalışma
- Fazla sorumluluğun fazla enerji ihtiyacı yaratması
- Politik etkiler altında kalma ve okulu yönetmeye çalışma
- Topluma gerektiğinde hesap verme

Yukarıda belirtilen sorunlar tüm dünya daki okullarda yaşanan genel sorunlardır ve iyi bir yönetici olmak aslında bu sorunların üstesinden başarı ile gelebilmek demektir (Kesen ve ark. 2019). Alanyazında birçok araştırma incelendiğinde birçok araştırmada okul müdürleri yerine okul idarecileri ya da okul liderleri kelimelerinin kullanıldığını görmekteyiz. Bunun nedeni, okulun bütün başarısında ‘anahtar’ kişi olmasıdır. Okuldaki iklimin yanı sıra öğrenci başarısını, öğretmenlerin moralini, öğretmenlere olan bağlılığı ve profesyonelik düzeyini etkileyen anahtar kişidir (Korkmaz, 2005).

Okullarda beklenen görevlerin yerine getirilmesi okul yöneticilerinin olumlu davranışlarına bağlıdır. Okul yöneticisi, aileler, öğretmen, çevre liderleri, merkez örgütü, politikacılar, farklı eğitim ve kültür düzeyine sahip insanlarla ilişkiler kurmak ve bu kişilerle iyi geçinmek zorundadırlar. Ayrıca, öğretmenlerinin zamanlarının çoğu okulda geçtiğinden yaşadıkları psikolojik ve duygusal değişikliklerin hem

sosyal hem de bireysel yaşamları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler taşıdığından okul yöneticilerinin bu durum üzerinde etkisi büyüktür. Okul yöneticilerinin kendilerine karşı tarafsız olduğunu, kendilerine saygı gösterilirken, adaletli, eşit, dürüst ve temelinde sevgi, demokrasi, hoşgörü gibi bir takım evrensel değerleri bünyesinde barındıran okulu yönetiminin var olduğunu hisseden öğretmenler kendilerini güvende hissederler ve daha başarılı olurlar (Yalçın, 2017).

Akçadağ'ın (2014) bildirdiğine göre, örgüt de çalışan kişileri belirli davranışlara yönlendirebilen ve huzur ortamı yaratan kişiye yönetici denir ve görevi ise bir takım amaçlarını hayata geçirebilmek için insanları ve elinde bulundurduğu kaynakları gereği gibi düzenlemektir. Eğitim yöneticisinin asıl amacı, toplumu her yönden zenginleştirmektir. Okul yöneticisinin; arabuluculuk, öğretim liderliği, değerlendiricilik, disiplin kurmak ve yöneticilik gibi bir takım rolleri vardır. Türkiye’de okul yöneticiliği iki farklı şekilde yapılmaktadır: kamu ve özel kesim olarak. Bu yüzden, Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticisinin görevlerini İlköğretim Yönetmenliğinde şu şekilde belirtmiştir.

“İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.” (MEB, 2003).

Karabatak ve Şengür’ün (2017) yapmış oldukları araştırmaya göre, okul yöneticiliği zor bir meslek olmasına rağmen dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur. Okul yöneticileri seçilirken, yetiştirilirken, göreve başlarken birçok ülkede farklı kriterler ele alınmaktadır. Japonya, İngiltere, ABD ve Finlandiya’da okul yöneticisi olabilmek için Yüksek Lisans yapmış olmak gerekmektedir. Japonya ve Çin’de deneyimli öğretmen olmak ve yöneticilik sertifikasına sahip olma şartı aranmaktadır çünkü bu iki ülkede en kıdemli ve en deneyimli öğretmenler bu pozisyonlara başvurabilir.

Türkiye’deki MEB (2016) yönetmenliğine göre, okul yöneticileri atanırken önce yazılı sonra sözlü sınav olmak zorundadırlar ve bu durum üzerinde yapılmış olan araştırmalardan biri olan Karabatak ve Şengür’ün (2017) araştırması okul yöneticilerinin görevlendirilmesi için simulasyon tekniği önermiştir. Bir model

kurarak, belirli bir yöne göre doğru bir şekilde çalışmasını sağlayarak çıkabilecek olan sorunları çözmeye çalışmaktır ve hazırlanacak simülasyonlar yöneticilerinin karar verme becerilerinin ölçülmesinin yanında problem çözme, analitik düşünme ve analiz etme, anlama ve kavrama, özgüven düzeyleri ve muhakeme ve ikna yetilerinin artırılması için de kullanılabilir.

Yönetim Süreçleri

Eğitim alanında okul yöneticisinin okulu istenilen başarıya ulaştırabilmesi ve yetkisini doğru kullanması için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Fayol, yönetim süreçleri ile ilgili sıralmayı yapan ilk kişidir. Planlama, emretme, örgütlenme, kontrol ve eşgüdülenme olarak sıralamayı belirtmiştir (Aytekin, 2005). Herhangi bir yönetim şeklinin başarılı ve verimli bir biçimde ilerlemesi için en önemli etken yönetim süreçleridir. Yönetim süreçlerinde belirli unsurlar vardır ve bu unsurlar doğru bir şekilde uygulanırsa başarıya ulaşmak mümkündür. Erdi'nin (2018) bildirdiğine göre yönetim süreçleri içerisinde aşağıdaki başlıklar ve süreçler yer almaktadır.

Karar Alma

Eğitim yöneticisi bir takım kararlar almadan önce bazı ilkeleri izlemek zorundadır. Elinde bulunan kaynakları örgüt amaçları dışında kullanmamalıdır ve karar süresinde verilecek olan kararı etkileyebilecek olan kişileri katılımdan uzak tutmalı, güdülenmeyi teşvik eden, olayları kontrol ve koordine eden kişileri uzlaştıran kararlar almalı, değer ve davranışlara dikkat etmeli, yapacağı eylemleri kamu yararına yapmaya özen göstermelidir.

Planlama

Önceden belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda doğru politikayı izleme sürecidir. Geleceğe yönelik adımları hesaplayıp, etkinlik ve faaliyetleri tasarlamak, alınan kararları uygulamaya koymak, örgütün hedeflerine ulaşması için gelen kaynakları doğru bir şekilde kullanma yollarını belirleme sürecidir. Ne, Nasıl, Kim tarafından, Ne zaman, Nerede ve Hangi araçlarla gibi sorular bu süreçte sıkça kullanılarak gerekli araç gereçler belirlenir. Uzmanlık gerektiren bir süreç olmasının yanı sıra, geleceğe yönelik seçme ve karar verme eylemidir. Düşünmeyi gerektirdiği

için zihinsel süreç olarak da kabul edilmektedir. Tek, duruma göre değişebilecek esneklikte olan ve herkesin anlayabileceği açıklıkta kolay bir dille yazılmış planlama ilkeleri benimsenerek uygulamaya konur. Planlama yapılırken öncelikle, mevcut durum ve hedefler saptanır, uygulanabilecek seçenekler belirlenir, karar alınır ve model oluşturulur, tasarım aşamasına geçildiğinde ilgili görüşler alınır, kontrol edilir ve genişletilir. Eğitimde yapılacak olan herhangi bir planlama uzun süreli olmalıdır. Toplumsal ve ekonomik kalkınma planları ile bütünlük oluşturmalıdır. Eğitimin gelişmesi için çabalamalıdır.

Örgütlenme

Örgütlenme yönetimin hedeflerine ulaşması için elverişli ve verimli bir yapı kurma sürecidir. Bu süreçte personel gerekli yerlere atanır, yetki ve sorumlulukları belirlenir, sorumlulukları saptanır. Yönetim anlayışı örgüt yapısını etkileyen en önemli değişkendir. Yüksek nitelikli ve uzman kişilerin fazla oluşu daha özgür bir ortamda çalışma istekleri daha seviyeli ve daha hoşgörülü çalışanların beklentilerinin karşılandığı bir ortam daha güzel bir yapı oluşturur. Dolayısıyla, amaçlara ulaşmak için bu yapıda bölümlenme, birimleme ve basamaklandırma yapılır ve kendi içinde iş dağıtım yapılır.

İletişim

Tüm bu süreçlerin gerçekleşmesi için iletişim en önemli unsurdur. Yönetisel işlemleri gerçekleştirmek için iletişim yolu ile bilgiler toplanır ve diğer bireylere aktarılır. Burada amaç, verici, mesaj, kanal, alıcı, eylem ve dönüt önemli öğelerdir. Yönetisel, Yazılı, Sözlü ve Sözsüz iletişim olarak farklı türleri vardır. Fakat, bireysel, Fiziksel, hiyerarşik unsurlar, anlam, korunma ve sınırlama gibi bir takım iletişim engelleri vardır. Ancak, doğru iletişim sağlanırsa hedeflere daha kolay ulaşılabilir ve daha başarılı okullar var olabilir.

Eşgüdümleme

Bu süreçte örgütün amaçları için insan gücünün kaynaklarını bir arada toplayarak güdüleme gerçekleşir. Bunun için, ödül ve ceza yöntemi, özendirme, gözdağı verme, yarışma, borçlandırma, işi çekici kılma gibi bazı yöntemler kullanılır.

Değerlendirme

Bu sürecin amacı uygulamanın başarı derecesini saptamaktır. Denetim uygulanan bir süreçtir. Denetlemenin var olduğu bu süreçte ölçünleme, ölçme, karşılaştırma gibi aşamalar yer almaktadır.

Ortaöğretimde görevli Kadın Yönetici Profili

Günümüz toplumunu incelediğimizde nüfusun yaklaşık yarısını kadınların oluşturduğunu görmekteyiz. Fakat, toplumların yapısal özelliklerinden dolayı, kadınların eğitim imkanlarından daha uzak tutulması, erkeklere daha çok ayrıcalık tanınması, kadın-erkek arasındaki fizyolojik farklılıklar, yasal düzenlemelerdeki bir takım hatalar veya eksiklikler gibi nedenlerden dolayı kadınların birçok konuda erkeklerin gölgesinde kaldığı bir gerçektir. Buna rağmen, son yıllarda yaşanan değişim ve gelişimler kadınlar konusunda varsayılan inançların ve değerlerin yeniden sorgulanmasına tekrardan imkan ve olanak sağlayarak kadınların statüsünü de artırmıştır. Yasalarda eşitlik ilkesi olmasına rağmen yıllarca kadınlar üst mevkilerden uzak tutulmaya çalışılmıştır. Kadınların yıllardan beri karşılaştığı engeller yöneticilik mevkilerine yönelmelerine neden olmuştur. Yönetici olmak bir grup insanı etkiyebilme, motive etme, ortak hedefe ulaşmak için yönetme, çalışanlarda güven oluşturma, etkili ve sempatik olma yeteneğine sahip olan bireydir. Genelde, liderlik ünvanı erkeklere yakıştırılan bir terimdir. Bu yüzden, kadınların yıllarca yönetim kademelerinde ilerleyememiş olmalarının en büyük sebebi ve engeli olarak cinsiyetleri olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılmış olan birçok araştırmaya göre, eğitim yönetiminin her seviyesinde, liderlik pozisyonlarında kadınların dikkat çekici bir oranda düşük olduğu anlaşılmaktadır. Diğer araştırmalara göre, kadınların liderlik alanlarında daha demokratik davrandığını, öğretmenler ile daha güzel ilişki kurabildiklerini, daha duyarlı ve esnek, daha az baskıcı ve iyi bir beden dili kullandıkları görülmektedir. MEB' e bağlı okullarda kadın yöneticilerin sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu toplumsal eşitlik açısından değerlendirecek olursak eğitim alanında kadın yöneticilerin artması toplumda cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kalkması açısından son derece önemlidir (Alican ve Çelik, 2016).

Örücü ve ark.'nın (2007) bildirdiğine göre, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmelerine neden olan engelleri “Cam Tavan” sendromu olarak ifade etmişlerdir. Bu kavram 1970’li yıllarda Amerikada görünmez engeller anlamında

ortaya çıkmıştır. Kadınlar iş hayatlarında belirli bir noktaya ulaştıktan sonra ciddi anlamda terfi almayı beklerken ve isterken net bir şekilde ismini veremediği ama ulaşmak istediği noktaya engel olan görünmez olayların duruma engel olmasıdır. Yapılan araştırmaların sonucunda özel sektörde çalışan kadınların çoğunun belli bir noktaya kadar erişebildikleri ve sonrasında durdukları görülmüştür. Bu sendromun üç boyutu ya da farklı bir değişle kadınların istedikleri pozisyonlarda yer alamamalarının nedenlerinin engelleri vardır; 1) Erkeklerin koyduğu engeller, 2) Kadın yöneticilerin koyduğu engeller ve 3) Kişinin kendine koyduğu engeller.

Şivye'nin (2004) bildirdiğine göre, Cam Tavana neden olan iki önemli etken vardır. Birincisi, kadınların yıllarca aile hayatlarında karşılaştıkları sorunlardan dolayı özgüven eksikliği, nasıl olsa yapamayacaklarını düşünmeleri, kendi cinslerini kendilerine rakip olarak görmeleridir. İkincisi, çevresel etkenlerdir. Kadınların bu işi yapamayacağını insanların düşünmesi ve zaman içerisinde ailesini tercih edeceği, toplumun kadınlara dair inançları ve bu konuda beceriksiz olduğunu düşünmeleri, liderlik kavramından uzak olmaları ve bir takım ön yargıların olmasıdır.

Kadınların bir takım pozisyonlara yükselememelerinin en büyük nedeni eğitimde eşit olanakların sağlanmaması ve toplumun kadınları cinsiyetlerine göre yargılayış biçimleridir. Ayrıca, kadınların terfi almalarında ve iş bulmalarında örgüt kültürünün dışında sosyal kalıpların, kültürel ve toplumsal değerlerin de önemli etkileri vardır (Öncü ve ark. 2007). Ünal'ın yapmış olduğu çalışmada Türkiye Eğitim Sistemine göre kadınlar yoğun olarak eğitim alanında çalışmaktadır ve kadınlara yakıştırılan bir meslektir. Ancak toplumumuzun yapısı gereği ve ataerkil bir toplum olduğumuzdan dolayı erkekler daha çok bu alanlarda görev yapmaktadır. Kadınların daha çok ev hanımı gibi davrandıkları ve yöneticilik kavramını tam olarak benimseyemedikleri ileri sürülmüştür (Ünal, 2001).

İngiltere'de yapılmış olan bir araştırmaya göre kadınların üst düzey pozisyonlarında daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır ve birçok çalışanın çalışmak istedikleri cinsiyetin kadın olduğu görülmüştür. Kadınlarla çalışmak isteme nedenleri; Kadınlar, çalışırken daha dikkatlidirler ve daha çok çaba harcarlar, kadınlar, birlikte çalıştıkları kişileri çalışırken eğitirler, öğretmeye daha yatkındırlar. Erkeklerle kıyasla kadınlar değişimlere ve yeniliklere daha hızlı adapte olurlar. Kadınlar, birlikte çalıştıkları insanları daha çok motive ederek, iş konusunda daha çok teşvik edip heveslendiriyorlar. Kadınlar daha yaratıcı ve yeni fikirlere daha açıktır. Gözlem yetenekleri daha çoktur ve iş hayatlarında bunu başarılı bir şekilde

uygulayabiliyorlar. Daha başarılı iletişim kurabiliyorlar ve bu durumdan daha olumlu sonuçlar çıkabiliyor. Problemleri erkeklere kıyasla daha başarılı bir şekilde çözebiliyorlar. Açık bir stratejiye ve düzgün planlama tekniklerine sahiptirler. Daha neşeli ve eğlencelidirler (Sabah, 2004).

Kadınların yukarıda bahsedilen nedenlerden ötürü tercih edilmelerinin dışında gerek Türkiye’de gerek Batı’da kadınların çalışma hayatına girmeleri pek de kolay olmamıştır. Kadınlar için en uygun meslek geçmişten günümüze kadar öğretmenlik olarak kabul edilmiştir. Ancak üst düzey meslekler ve yöneticilik pozisyonları hep erkekler için düşünülmüş ve uygun görülmüştür. Çok az oranda kadınlar okul yöneticisi olarak görevlendirilmiştir. Kadınların üst düzey pozisyonlara uygun görülmemesinin nedenleri arasında kadınların hem eş hem de anne olması, evdeki sorumlulukları, doğum yapacak olan kadınların işlerine ara vermek zorunda olması, yönetici pozisyonunda olan kadınların evlerine geç gelmek zorunda olmaları, gerekirse iş seyahatine çıkma durumlarının olması gibi faktörler kadınların bu pozisyonlarda görev almalarını engellemektedir (Can, 2008).

Gökkyer ve Çiçek’in (2016) bildirdiğine göre, kadınlar sanayi devrimi ile birlikte ilk kez ücret karşılığı çalışmaya başlamışlardır ve 1970’li yıllarda yöneticilik kademeleri ile tanışmışlardır. Ancak, 2000’li yıllara gelindiğinde erkekler yöneticilik pozisyonlarında daha çok görevlendirilmeleri Türkiye’de ve Dünya’da orta ve üst kademelerinde bulunan kadın yönetici imajının netlik kazanmadığı görülmüştür. Kadınların iş ve aile hayatlarındaki sorumlulukları dengelemede sorun yaşadıkları, eşleri ile sorumlulukları paylaşamadıkları, kadınların kendilerine erkeklere oranla daha az güvendikleri ve bu nedenlerden ötürü yönetici pozisyonlarından uzak durdukları ifade edilmiştir.

Yapılan alanyazı taramasında, Ulucan (2014) kadınlar üzerindeki ayrımcılık üzerinde durulmuş, kadınlara eşit haklar verilmesi ve çalışma hayatında kadınlara daha çok imkan ve olanaklar üzerinde durulması için bir takım önerilerde bulunmuştur.

İş Doyumu

İş doyumu genel olarak kişinin yaptığı iş den dolayı aldığı mutluluk ve haz şeklinde açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle, kişinin yaptığı işin karşılığında aldığı duygusal tepki ile kendini iyi ve mutlu hissetmesidir. Kişi yaptığı iş den mutluyorsa bu durum davranışlarına yansır, kişi yaptığı işin karşılığında hak ettiği ödüle ulaşır ve

güdülenme ile amaca ulaşılır. Fakat, iş doyumunu etkileyen bazı faktörler vardır. Yüksek iş doyumunu, kişinin iş ortamını ve arkadaşlarını sevmesi ve tüm olayların pozitif olmasıdır. İş doyumsuzluğu ise, kişinin olaylar karşısında negatif tutumlar içinde olmasıdır. İş doyumunun ortaya çıkması için öncelikle iş yerinin sunduğu imkanlar önemli bir etkidir. Kişinin sosyal çevresi, eğitimi, deneyimi gibi nedenler iş doyumunu veya iş doyumsuzluğunu belirleyici faktörlerdir (Eğinli, 2009).

Kişisel Faktörler

Kişinin doğduğu andan itibaren kendisi ile birlikte taşıdığı ve yaşadığı süre boyunca elde ettiği deneyimlerle şekillendirdiği özelliklerdir. Yaşı, cinsiyeti, eğitimi, yetenekleri gibi birçok değerler bu durumu etkilemektedir. Kişi içinde bulunduğu durumun yaşı, deneyimi, davranışı, kararları ve tutumları ile üstesinden daha kolay gelebileceği ve sorunları daha kolay çözebileceği ancak yaşı daha küçükse ve deneyimi daha az ise daha çok beklenti içine girip daha az iş doyumunu hissedeceği şeklinde açıklanmıştır. Dıştan gelen bir takım motivasyonlardan dolayı insanların çalıştıkları işlerden daha memnun olabilecekleri, ücret artışının ve iş yeri olanaklarının doyum ve motivasyon üzerinde etkili olabileceği, teknolojik değişimlere ayak uydurma yaşın küçük olması nedeni ile daha hızlı adapte olabilmek üzerinde pozitif etkisinin olması, cinsiyetin de iş doyumunu üzerinde etkili olduğu ve kadınların iş doyumunun erkeklere göre daha yüksek olduğu, yüksek eğitim düzeyine sahip olan çalışanların genel olarak iş doyumlarının, eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanlara göre daha yüksek olduğu, ancak, eğitim düzeyleri ve deneyimlerine göre uygun pozisyonlarda yer alamadıkları görülen çalışanların bir türlü mutlu olamadıkları ve iş doyumunun azaldığı, yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda çalışanların da yüksek düzeyde stres ve endişe yaşamalarının iş doyumunun azalmasına etken olabildiği görülmektedir. Bunların dışında, iş doyumunun performans ile ilişkili olduğu ve yapılan işin karşılığında kişi ödüllendirildiğinde iş doyumunun arttığı ve kişinin sonraki durumlarda daha yüksek performans sergileyerek kendisine verilen işi yaptığı ifade edilmiştir (Eğinli, 2009).

Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, belirli bir örgütsel ortamda belli bir zaman içerisinde yürütülen görev ile çalışanın iş yerine sağladığı değer olarak tanımlanabilmektedir. Bu durumda ücret iş doyumunu üzerinde önemli bir etkidir. Buna ek olarak, ödül

sistemi ile çalışanların ödüllendirilmesi, çalışanların beklentilerinin karşılanması, iş ortamı, iş ortamının özellikleri, çalışma koşulları ve şartları, çalışma süresi gibi faktörlerin iş doyumunu ve motivasyon üzerinde etkili olduğu ve iş doyumunu artırdığı ve azalttığı görülmektedir (Eğinli, 2009).

1950' lerden bugüne kadar iş doyumunu kavramı üzerinde bazı araştırmalar yapılmıştır. İş doyumunu Maslow ve Herzberg'in kuramlarına dayalı fizyolojik ve bilişsel ihtiyaçlara dayalı teorik bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Günümüzde eğitim sektöründe bu kavram ele alındığında okulların gelişmesinde en önemli rolün yöneticilere düştüğü, çalışanların iş doyumunun, öğrencilerin akademik başarısının ve çevresindeki kişilerle kurdukları iyi ilişkilerden etkilendiği, okul müdürlerinin taşıdıkları liderlik özellikleri ile şekillendiği, öğretmenler kendilerine değer veren, kendileri ile bilgi paylaşan okul müdürlerinin varlığından daha mutlu oldukları ve kendilerini daha huzurlu hissettikleri, kararlarında kendilerini destekleyen yöneticilerin var olmasından memnuniyet duydukları ve bu durumda yaptıkları işlerden doyum aldıkları, güven ve saygının iş doyumunu üzerinde etken olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, daha fazla ödüllendirilen, desteklenen, motive edilen kişiler daha yüksek iş doyumunu hissetmektedirler. Ücretin, çalışma koşullarının, iş arkadaşları ile ilişkilerin, iletişimin iş doyumunu üzerinde etkisi büyüktür (İnandı ve ark. 2010).

Eğitim alanında iş doyumunu incelendiğinde okul idarecesinin okuldaki tüm paydaşlara karşı takındığı tutum ve davranışlar ile yaptığı işten, aldığı sorumluluktan duyduğu memnuniyet olarak açıklanabilir. İdareci konumunda olan kişilerin yüksek seviyede iş doyumunu hissetmeleri, verimli bir şekilde işlerini sürdürmeleri, olumlu ilişkiler içinde olmaları, işlerini severek yapmaları ve sonuç olarak eğitim kalitesini daha üst seviyelere taşımalarına neden olacaktır (Baltacı, 2017). Başaran ve Güçlü (2018) yönetim biçimini kişiden kişiye değişen ve kişisel olan yönetsel bir davranış biçimi olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle, örgütsel amaçların doğru bir şekilde gerçekleşmesi ve hedefe ulaşmak için insanların birbirine karşı saygılı bir şekilde davranması, uyum içinde çalışması, verimliliği ve motivasyonu artırmak için doğru davranışlarda bulunulması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Günümüz şartlarına ve yönetim anlayışına göre, çalışanların birlikte tüm emeklerini birleştirip birbirlerini motive etmesi ve örgüte maddi manevi katkı sağlayarak, örgütü başarıya ulaştırması ve örgüte olan katkısı olarak yansıtılmaktadır. Bu yüzden, yönetimin ve yöneticinin

en önemli görevlerinden birisi de iş doyumunu sağlamaktır. Dolayısıyla, yöneticiler doğru yöntemlere odaklanmalıdır.

Koçak ve Heves'in (2010) bildirdiğine göre ülkemizde eğitim alanında yaşanan sorunlar incelendiğinde yöneticilerin problem çözme becerilerinin ve iş doyumlarının daha çok incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu alanda yapılmış tüm çalışmalar okul yöneticilerinin yaptıkları işlerden memnuniyet duymalarını ve doyum sağlamalarına yardım edecek şartların oluşturulmasına ve bu durumun okulların eğitim kalitesine katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bir insan işinden gerekli doyumunu alamıyorsa bu kişi işine karşı olumsuz duygular beslemeye, işini aksatmaya, başarısız olmaya, şikayet etmeye ve bazı psikolojik sorunlar yaşamaya başlar. Ancak iş doyumunu üzerinden bir takım faktörler etkilidir. Kişilik, tecrübe, yaş, deneyim, eğitim düzeyi, medeni durum ve değer yargıları iş doyumunu üzerinde etkili olan faktörlerdir. Kişisel faktörler bunlar olmasına rağmen bunlar dışında iş ve iş ortamına bağlı iş doyumuna etki eden diğer faktörler de vardır. İş yapısı, Fiziki şartlar, yükselme, ücret gibi tıpkı yöneticilerin yaptıkları işleri etkileyen şartlar benzer şekilde iş doyumuna da etki etmektedir.

İş doyumundan bahsederken motivasyon kavramından bahsetmemek mümkün değildir. Motivasyon bireylerin içsel ihtiyaçlarının tatmin edilmesidir. Dolayısıyla, eğitim alanında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerinin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması olarak tanımlanmaktadır. Bir okulda motivasyonun veya iş doyumunun yüksek olması, o kuruluştaki yüksek enerji ile çalışmaya bağlıdır. Kalite standartlarının artırılması bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve yüksek istekle o hedefe doğru yapılan çalışmanın devam etmesine bağlıdır. Bu yüzden, iş doyumunu ve motivasyonu birbirinden ayrılmaz iki kavramdır. Kişilerin hedeflerine doğru ilerlemesinde ve iş doyumuna ulaşmasında motivasyon oldukça önemlidir. Ancak olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinin de olduğu göz ardı edilemez. Bu alanda, yapılmış bazı araştırmalarda, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmek için uğraşırken başarıma güdüsünü de en aza indirdiği görülmektedir (Emiroğlu, 2017).

Kandemir ve Gür'ün (2009) bildirdiğine göre, öğretmenlerin motivasyonlu bir şekilde işini yönetmeleri ve başarılı öğrenciler yetiştirmeleri için yönetimsel anlamda da ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Eğitim alanında doğru sonuçlara ulaşabilmek için etkili bir yönetimin motivasyon kaynaklarını doğru kullanması ve motivasyonu artırıcı teknikler kullanması gerektiği ifade edilmiştir.

Dağlı'nın (2013) Kuzey Kıbrısta motivasyon üzerine yapmış olduğu çalışmada, ekonomik, politik, sosyal, tarihsel ve kişisel olarak yaşanan sorunlardan dolayı öğretmenler ve öğrenciler motivasyon ve iş doyumunu konusunda ciddi sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Gerek öğretmenlerin gerekse idarecilerin motivasyonlarının tam olarak beklenen ve istenilen düzeyde olmadığı, problem çözme konusunda yetersiz kaldıkları, zaman zaman tükenmişlik hissettikleri ve öğretimsel-eğitsel bir takım sorunlarla uğraşmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Ekonomik girdiler, özlük hakları gibi şeylerin motivasyonu artırdığı veya azalttığı alan yazında yapılmış olan araştırmalarda belirtilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Yılmaz ve Ceylan (2011) “İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi” adlı çalışmasında yöneticilerin algıladıkları liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları iş doyumunu arasında ilişki bulunamazken, öğretmenlerin iş doyumunu ile öğretmenlerin algılarına göre belirlenen okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Carpenter (2004) “A correlational study of perceived principals' leadership style and teacher job satisfaction” yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu yüzden, bu çalışmaların sonuçlarının büyük bir oranda araştırma bulguları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür ve sonuçların okul yöneticilerine ilişkin birçok değişkenin öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişkinin varlığında yadırganacak bir durum bulunmamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunun, okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden etkilendiği sonucuna varılmaktadır.

Karadağ ve ark.'nın (2009) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki” isimli çalışmasında okul müdürlerinin deneyime açık olması gerektiği ve öğretmenlerinin onlara sunacakları fikirleri dinlemesi, farklı uygulamalara herhangi bir ön yargı taşımadan yaklaşması, yeniliklere açık olması ve en önemlisi yaptıkları işi hoşlanarak yapmaları gerektiği sonuçları ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde davranan okul müdürlerinin öğretmenleri

daha çok motive ettiği ve onların kaygı ve endişelerini azalttığı veya yok ettiği, iş doyumlarını artırdığı saptanmıştır.

Özdemir'in (2009) "Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri" adlı çalışmasında iç denetim odağı yüksek olan okul müdürlerinin tükenmişliği daha az yaşadığı sonucunu yansıtmaktadır. Yine bu çalışmada, iç denetime sahip okul müdürlerinin stresle başa çıkma ve yaptıkları işlerde daha başarılı olma gibi birtakım özellikleri de taşıdıkları saptanmıştır.

Gökçer ve Çiçek'in (2016) "Kadın Yöneticilerle Çalışan Öğretmenlerin, Kadın Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" çalışmasında Kadın yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İnsani yeterlikler faktörü, kavramsal yeterlikler faktörü ve kadın yöneticilerin yeterlikleri ölçeğinin genelinde sosyal bilimler branşındaki öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzeri konulardaki araştırmalar incelendiğinde branş bazında yapılan bir kıyaslamaya rastlanmamıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan kadın yöneticilerin yeterlik düzeylerinin anaokullarına göre düşük çıkmıştır ve kadınların yönetici olmalarının desteklenmesi ve yönetici konumundaki kadınların yönetim yeterliklerinin geliştirilmesi için seminerler düzenlenebileceği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucuna göre, yöneticinin öğretmenlerle aynı branşta olması da öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak görülebileceği vurgulanmaktadır.

Akbulut'un (2015) "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünümünün olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini olumsuz yönde etkileyen etmenlerin başında örgüt içinde yaşanan iletişim eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yeni olan öğretmenlerin veya daha az kıdemli olan öğretmenlerin iş doyumlarının kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre kıdemli öğretmenlerin örgütsel iletişim beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğretmenlerinin yöneticilerinin ilişkin liderlik davranışlarının iş motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi için yapılan araştırma tanımlayıcı olup, araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreninin Türkiye Cumhuriyeti Kahramanmaraş İlindeki ortaöğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmış ve örneklem sayısının belirlenmesinde evreni bilinmeyen örnekleme formülü kullanılmış olup, araştırmaya dahil edilecek olan öğretmen sayısı 384 olarak hesaplanmıştır. Örneklem sayısının hesaplanmasına ilişkin detaylar aşağıda verildiği gibidir;

Örneklem sayısı;

n:Örnekleme alınacak birey sayısı

p:İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q:İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t:Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d:Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

$$n = \frac{z_a^2 p * q}{d^2} \quad n = \frac{(1.96)^2 * 0.50 * 0.50}{(0.05)^2} = 384$$

Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin ilişkin liderlik davranışlarının iş motivasyonlarına etkisinin belirlenmesine ilişkin veriler anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formunda Tanıtıcı Özellikler, Öğretim

Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği olmak üzere dört bölüm yer almaktadır.

Tanıtıcı Özellikler

Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğiti düzeyi, mesleki kıdem ve şu an görev yaptıkları okulda çalışma süresinin belirlenmesi amacıyla yöneltilmiş olan ve araştırmacı tarafından hazırlanan beş soru bulunmaktadır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel açıdan liderlik davranışlarının belirlenmesi için Şişman tarafından 2016 yılında geliştirilen Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği beşli derecelendirmenin kullanıldığı likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte 50 soru yer almakta olup, sorulara verilen yanıtlar hiç=1 puan, çok seyrek=2 puan, ara sıra=3 puan, çoğu zaman=4 puan ve her zaman=5 puan olacak şekilde puanlanmaktadır. Şişman (2016)'ın yaptığı geçerlik çalışması sonuçlarına göre ölçekte, Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma olmak üzere her bir 10 maddeden oluşan toplam 5 alt boyut yer almaktadır. Ölçek genelinden alınabilecek olan en düşük puan 50, en yüksek puan ise 250 olup, alt boyutlarından her birinden alınabilecek olan en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Ölçek genelinden ve alt boyutlarından alınan yüksek puan, yöneticinin ilgili davranışları sık gösterdiğini ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa değeri; ölçek geneli için 0,98 bulunmuş olup, ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin katsayıların ise 0,93 ile 0,96 arasında değıştiği tespit edilmiştir (Şişman, 2016).

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin bu araştırma örneğine uygulandıktan sonra, verilerin yanıtların iç tutarlılığının belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alfa testi sonuçlarına göre; ölçek geneline ait Cronbach Alfa katsayısının 0,96 olduğu, alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayılarının ise 0,91 ile 0,94 arasında değıştiği saptanmıştır.

Otantik Liderliği Ölçeği

Otantik Liderlik Ölçeği, Tabak ve arkadaşları tarafından 2012 yılında geliştirilmiş likert tipinde bir ölçektir ve 14 sorudan oluşmaktadır.

Otantik Liderlik Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmasına dair bulgular incelendiğinde, ölçekte İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık olmak üzere 4 tane alt boyut olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan bu alt boyutların Cronbach Alfa değerleri 0,78 ile 0,89 arasında değişmektedir. Ölçeğe verilen yanıtlar hiçbir zaman=1 ve her zaman=5 olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanmıştır ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Otantik Liderlik Ölçeğinde 16 soru yer almaktadır. Ölçekteki 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı sorular İlişkilerde Şeffaflık alt boyutuna, 6, 7, 8 ve 9 numaralı sorular İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutuna, 10, 11 ve 12 numaralı sorular Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutuna ve 13, 14, 15 ve 16 numaralı sorular ise Öz farkındalık alt boyutuna aittir. Ölçekten alınacak olan yüksek puan liderlerin ilgili otantik liderlik davranışlarını sık gösterdiğini ifade etmektedir (Tabak ve ark., 2012)

Bu araştırmada Otantik Liderlik Ölçeği vasıtasıyla toplanan verilerin güvenirliklerinin incelenmesi için Cronbach Alfa testi uygulanmış ve ölçek geneline ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,97 bulunurken, alt boyutlara ait katsayıların 0,85 ile 0,94 arasında değiştiği belirlenmiştir.

İş Motivasyonu Ölçeği

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin iş motivasyonlarını ölçmek amacıyla Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve literatüre kazandırılmış olan İş Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

İş Motivasyonu Ölçeği hiç memnun değilim=1, memnun değilim=2, kararsızım=3, memnunum=4 ve çok memnunum=5 şeklinde puanlanan 14 maddeden oluşan, likert tipinde bir ölçektir. Aksoy (2006) tarafından yayınlanan geçerlik ve güvenirlik çalışması incelendiğinde ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutlarıdır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımına bakıldığında 7,12,13,14 numaralı maddeler ekip uyumu alt boyutunu, 2, 5, 6, 8 numaralı maddeler işle bütünleşme alt boyutunu, 1, 4, 9 numaralı maddeler kuruma bağlılık alt boyutunu ve 3, 10, 11 numaralı maddeler kişisel gelişim alt boyutunu

oluşturmaktadır. Ölçek genelinden alınabilecek olan en düşük puan 14 olup, en yüksek puan 70'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, iş motivasyonunun yüksek olduğunu belirtmektedir. Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışmada İş Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,79 bulunmuştur (Aksoy, 2006).

Araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlılık testi sonuçlarına göre İş Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,90 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları 0,72 ile 0,86 arasında değişmektedir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma verilerinin istatistiki açıdan çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Yazılımı (SPSS) 24.0 kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeğinin güvenirliklerinin belirlenmesi için Cronbach Alfa iç tutarlılık testi uygulanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin belirlenmesi için frekans analizi, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, alt-üst şeklinde betimsel istatistikler verilmiştir.

Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için uygulanacak olan test istatistiklerinin belirlenmesinde, öncelikle normal dağılıma uyum Kolmogorov-Smirnov testi, QQ grafiği ve verilere ait çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine ve eğitim düzeyine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği puanları bağımsız örneklem t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği puanları ANOVA ile karşılaştırılmış ve post-hoc test olarak Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Otantik Liderlik Davranışları Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki ilişki Pearson testiyle belirlenmiş ve doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Öğretmenlerin Tanıtıcı Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve şuan ki okulda çalışma süresine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı (n=384)

	Sayı (n)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Kadın	142	36,98
Erkek	242	63,02
Yaş		
21-30 yaş	114	29,69
31-40 yaş	104	27,08
41-50 yaş	103	26,82
51 yaş ve üzeri	63	16,41
Eğitim düzeyi		
Lisans	299	77,86
Yükseklisans	85	22,14
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	114	29,69
6-10 yıl	78	20,31
11-15 yıl	61	15,89
16 yıl ve üzeri	131	34,11
Şuan ki okulda çalışma süresi		
1-5 yıl	214	55,73
6-10 yıl	135	35,16
11 yıl ve üzeri	35	9,11

Tablo 4.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların %36,98'inin kadın, %63,02'sinin erkek olduğu ve 21-30 yaş aralığında %29,69 oranında, 31-40 yaş aralığında %27,08 oranında, 41-50 yaş aralığında %26,82 oranında, 51 yaş ve üzerinde %16,41 oranında öğretmenin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine

bakıldığında %77,86'sının lisans, %22,14'ünün yüksek lisans düzeyinde olduğu; mesleki kıdemlerine bakıldığında %29,69'unun 1-5 yıl, %20,31'inin 6-10 yıl, %15,89'unun 11-15 yıl ve %34,11'inin 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların şuanadaki okulda çalışma süreleri ise %55,73'ünün 1-5 yıl, %35,16'sının 6-10 yıl ve %9,11'inin 11 yıl ve üzeridir.

Öğretim Liderliği Davranışlarına Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve aldıkları toplam puanlara ilişkin bulgular, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384)

	$\bar{x}$	s
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.	3,53	1,13
2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.	3,16	1,17
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	3,58	1,40
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	3,86	1,15
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	4,02	1,04
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	3,84	1,10
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	3,78	0,79
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.	3,73	1,41
9. Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.	3,60	1,11
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	3,81	0,98
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.	3,42	1,32
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	4,08	0,93
13. Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	3,74	1,06
14. Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	3,49	1,20
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	3,73	1,23
16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	3,27	1,39
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	3,73	1,05
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	4,12	0,90
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	3,70	1,01
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	3,79	1,45
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	3,78	1,17
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	3,97	0,84

Tablo 4.2. (Devam)

23Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	3,93	0,98
24Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	3,64	1,39
25Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	3,85	0,97
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	4,09	0,98
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	4,00	1,06
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	4,12	0,87
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	3,98	1,07
30Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	4,23	0,90
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.	4,14	0,99
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	4,17	0,84
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	4,09	0,99
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.	3,93	1,19
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	4,11	1,06
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme.	4,08	0,97
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	3,93	1,12
38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	4,09	1,04
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	4,30	0,90
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	4,15	0,96
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	4,26	0,84
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	4,36	0,84
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	4,22	0,96
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	4,33	0,83
45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	4,21	0,77
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	4,15	0,95
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	4,23	0,87
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	4,26	0,80
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	4,24	0,89
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	4,34	0,81

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları

Ölçeğine verdikleri yanıtlar Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.’ye göre araştırma dahilindeki öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortalaması en yüksek olanlar “42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.” yanıtı ortalama $4,36 \pm 0,84$, “50.Öğrenci başarısını

arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.” yanıtı ortalama $4,34 \pm 0,81$ ve “44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.” yanıtı ortalama $4,33 \pm 0,83$ bulunmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan ortalaması en düşük olanlar “2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.” yanıtı ortalama $3,16 \pm 1,17$, “16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.” yanıtı ortalama $3,27 \pm 1,39$ ve “11. Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.” yanıtı ortalama $3,42 \pm 1,32$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384)

	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	384	36,91	7,12	22	50
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	384	37,06	7,96	23	50
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	384	39,59	6,73	21	50
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	384	40,98	7,85	27	50
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	384	42,59	7,36	20	50
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	379	199,34	30,96	116	250

Tablo 4.3.’te araştırmaya alınan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

İncelenen tabloya göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden aldıkları puanlar ortalama $199,34 \pm 30,96$, ölçeğin Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı alt boyutundan aldıkları puanlar ortalama $36,91 \pm 7,12$, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutundan ortalama $37,06 \pm 7,96$, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutundan ortalama $39,59 \pm 6,73$, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

alt boyutundan ortalama $40,98 \pm 7,85$ ve Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutundan aldıkları puanlar ortalama $42,59 \pm 7,36$ şeklindedir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Kadın	142	37,96	5,89	2,237	0,026*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	242	36,29	7,70		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	142	38,07	7,37	1,911	0,057
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	242	36,47	8,25		
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	142	41,23	4,87	3,725	0,000*
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	Erkek	242	38,62	7,46		
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Kadın	142	41,59	7,17	1,172	0,242
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	242	40,62	8,21		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	142	44,09	5,74	3,099	0,002*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	242	41,71	8,04		
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	141	205,72	21,37	3,125	0,002*
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	Erkek	238	195,56	34,93		

* $p < 0,05$

Tablo 4.4.'te araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4.'e bakıldığında araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyetine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kadın öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin yaş grubuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	21-30 yaş	114	37,50	6,98	22	50	2,765	0,042*	1-3
	31-40 yaş	104	38,10	6,14	25	50			1-4
	41-50 yaş	103	35,94	7,87	22	50			2-3
	51 yaş ve üzeri	63	35,46	7,30	22	47			2-4
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	21-30 yaş	114	37,82	8,29	23	50	2,188	0,089	
	31-40 yaş	104	38,12	7,55	23	50			
	41-50 yaş	103	35,86	7,97	23	50			
	51 yaş ve üzeri	63	35,90	7,78	23	50			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21-30 yaş	114	41,55	5,96	26	50	9,209	0,000*	1-3
	31-40 yaş	104	40,55	5,82	21	50			1-4
	41-50 yaş	103	37,83	7,52	21	50			2-3
	51 yaş ve üzeri	63	37,32	6,86	21	49			2-4
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	21-30 yaş	114	42,64	7,62	29	50	3,302	0,020*	1-4
	31-40 yaş	104	41,06	7,62	27	50			
	41-50 yaş	103	40,21	8,41	27	50			
	51 yaş ve üzeri	63	39,10	7,22	27	50			
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	21-30 yaş	114	45,06	5,56	30	50	7,916	0,000*	1-3
	31-40 yaş	104	42,35	7,26	20	50			1-4
	41-50 yaş	103	41,71	8,20	20	50			
	51 yaş ve üzeri	63	39,95	7,78	20	50			
Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği	21-30 yaş	114	210,68	27,20	136	246	13,839	0,000*	1-3
	31-40 yaş	102	202,75	23,33	116	250			1-4
	41-50 yaş	102	192,99	33,88	116	250			2-3
	51 yaş ve üzeri	61	183,07	34,56	116	238			2-4

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.'e göre, araştırma bünyesindeki öğretmenlerin yaş grubuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). 21-30 yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. 21-30 yaş grubundaki katılımcıların Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	s	t	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Lisans	299	37,15	6,76	1,248	0,213
	Yükseklisans	85	36,06	8,25		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Lisans	299	37,25	7,56	0,881	0,379
	Yükseklisans	85	36,39	9,25		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Lisans	299	39,83	6,22	1,334	0,183
	Yükseklisans	85	38,73	8,27		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Lisans	299	40,99	7,70	0,035	0,972
	Yükseklisans	85	40,95	8,41		
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Lisans	299	42,66	7,00	0,334	0,739
	Yükseklisans	85	42,35	8,56		
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	Lisans	296	200,17	29,19	0,988	0,324
	Yükseklisans	83	196,37	36,62		

Tablo 4.6.'da araştırma konusu olan öğretmenlerin eğitim durumuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin eğitim durumları gözetilmeksizin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	1-5 yıl	114	37,50	6,98	22	50	2,452	0,063	
	6-10 yıl	78	38,35	6,29	25	50			
	11-15 yıl	61	35,93	8,45	22	50			
	16 yıl ve üzeri	131	35,99	6,91	22	47			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 yıl	114	37,82	8,29	23	50	2,182	0,090	
	6-10 yıl	78	38,40	7,68	23	50			
	11-15 yıl	61	35,62	8,62	23	50			
	16 yıl ve üzeri	131	36,27	7,39	23	50			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 yıl	114	41,55	5,96	26	50	7,317	0,000*	1-3
	6-10 yıl	78	40,44	5,52	21	50			2-3
	11-15 yıl	61	37,67	8,37	21	50			
	16 yıl ve üzeri	131	38,27	6,71	21	50			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	114	42,64	7,62	29	50	3,259	0,022*	1-3
	6-10 yıl	78	40,79	7,30	27	50			
	11-15 yıl	61	38,93	8,50	27	50			
	16 yıl ve üzeri	131	40,60	7,85	27	50			
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	114	45,06	5,56	30	50	7,538	0,000*	1-3
	6-10 yıl	78	42,24	6,73	20	50			
	11-15 yıl	61	40,10	8,93	20	50			
	16 yıl ve üzeri	131	41,80	7,76	20	50			
Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği	1-5 yıl	114	210,68	27,20	136	246	10,408	0,000*	1-3
	6-10 yıl	76	202,43	21,14	157	250			2-3
	11-15 yıl	60	190,07	36,56	116	250			
	16 yıl ve üzeri	129	191,81	32,89	116	236			

* $p<0,05$

Tablo 4.7.'de araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçları verilmiştir.

Buna göre; katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Fark mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası olanlardan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Yine mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Görev süresi	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	1-5 yıl	214	37,63	6,71	22,00	50,00	6,071	0,003*	1-2
	6-10 yıl	135	35,27	7,97	22,00	50,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	38,83	4,62	27,00	47,00			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 yıl	214	37,66	7,65	23,00	50,00	4,570	0,011*	1-2
	6-10 yıl	135	35,53	8,79	23,00	50,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	39,29	5,13	25,00	47,00			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 yıl	214	41,07	5,92	21,00	50,00	19,133	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	36,83	7,71	21,00	50,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	41,20	3,25	33,00	49,00			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	214	42,11	7,56	27,00	50,00	15,206	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	38,24	8,00	27,00	50,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	44,60	5,63	29,00	50,00			
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	214	44,24	5,97	20,00	50,00	24,517	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	39,24	8,58	20,00	50,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	45,37	5,23	34,00	50,00			
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	1-5 yıl	212	206,81	25,64	136,00	246,00	28,160	0,000*	1-2
	6-10 yıl	132	184,17	36,12	116,00	250,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	211,29	12,58	176,00	226,00			

* $p<0,05$

Araştırmaya konu edilen öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin şuan görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Fark ikinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Şuan görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların, görev süresi 1-5 yıl olan ve 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Otantik Liderlik Ölçeğine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve ölçekten aldıkları toplam puanlar, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384)

	$\bar{x}$	s
1.Ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.	4,14	1,32
2.Hata yaptığında kabul eder.	3,96	1,24
3.Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.	4,08	1,15
4.İnsanlara acı gerçekleri söyler.	3,80	1,21
5.Açığa vurduğu duyguları hissettikleriyle tam olarak aynıdır.	4,02	1,23
6.Liderimin inandıklarıyla yaptıkları tutarlıdır.	4,13	1,26
7.Kararlarını değer yargılarına göre verir.	4,14	1,12
8.İnsanların da kendi değer yargılarının arkasında durmasını ister.	4,20	1,12
9.Ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.	3,85	1,28
10.Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.	3,71	1,27
11.Karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler.	4,15	1,17
12.Sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.	4,11	1,25
13.Başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.	4,04	1,10
14.Yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir.	4,15	1,16
15.Önemli konulardaki tavrını ne zaman yeniden değerlendirmesi gerektiğini bilir.	4,05	1,16
16.Özel/şahsi durumlarının insanları nasıl etkilediğini anlar ve bunu onlara belli eder.	4,02	1,27

Tablo 4.9.'da araştırmaya alınan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar verilmiştir.

Tabloya bakıldığında araştırma konusu olan öğretmenlerden “1. Ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.” yanıtını verenlerin ortalamasının $4,14 \pm 1,32$, “2.Hata yaptığında kabul eder.” yanıtını verenlerin ortalamasının $3,96 \pm 1,24$, “3.Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.” yanıtını verenlerin ortalaması $4,08 \pm 1,15$, “4.İnsanlara acı gerçekleri söyler.” yanıtının ortalamasının $3,80 \pm 1,21$, “5.Açığa vurduğu duyguları hissettikleriyle tam olarak aynıdır.” yanıtının ortalamasının $4,02 \pm 1,23$, “6.Liderimin inandıklarıyla yaptıkları tutarlıdır.” yanıtının ortalamasının $4,13 \pm 1,26$, “7.Kararlarını değer yargılarına göre verir.” yanıtının ortalamasının $4,14 \pm 1,12$ ve “8.İnsanların da kendi değer yargılarının arkasında durmasını ister.” yanıtının ortalamasının $4,20 \pm 1,12$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “9.Ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.” yanıtının ortalaması $3,85 \pm 1,28$, “10.Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.” yanıtının ortalaması $3,71 \pm 1,27$, “11.Karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler.” yanıtının ortalaması $4,15 \pm 1,17$, “12.Sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.” yanıtının ortalaması $4,11 \pm 1,25$, “13.Başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.” yanıtının ortalaması $4,04 \pm 1,10$, “14.Yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir.” yanıtının ortalaması $4,15 \pm 1,16$, “15.Önemli konulardaki tavrını ne zaman yeniden değerlendirmesi gerektiğini bilir.” yanıtının ortalaması $4,05 \pm 1,16$ ve “16.Özel/şahsi durumlarının insanları nasıl etkilediğini anlar ve bunu onlara belli eder.” yanıtının ortalaması $4,02 \pm 1,27$ şeklindedir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384)

	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst
İlişkilerde Şeffaflık	384	20,00	5,45	5	25
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	384	16,31	4,32	4	20
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	384	11,98	3,16	3	15
Özfarkındalık	384	16,26	4,14	4	20
Otantik Liderlik Ölçeği	384	64,55	16,24	16	80

Tablo 4.10.'da araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

İncelenen tabloya göre, araştırma dahilindeki öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden aldıkları puanların ortalama $64,55 \pm 16,24$, ölçeğin İlişkilerde Şeffaflık alt boyutundan aldıkları puanların ortalama $20,00 \pm 5,45$, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların ortalama $16,31 \pm 4,32$, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanların ortalama $11,98 \pm 3,16$ ve Öz farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalama $16,26 \pm 4,14$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
İlişkilerde	Kadın	142	20,87	4,18	2,410	0,016*
Şeffaflık	Erkek	242	19,49	6,02		
İçselleştirilmiş	Kadın	142	17,04	3,15	2,530	0,012*
Ahlak Anlayışı	Erkek	242	15,89	4,83		
Bilgiyi Dengeli	Kadın	142	12,30	2,68	1,555	0,121
Değerlendirme	Erkek	242	11,79	3,40		
Öz farkındalık	Kadın	142	16,67	3,34	1,476	0,141
	Erkek	242	16,02	4,53		
Otantik Liderlik Ölçeği	Kadın	142	66,87	12,21	2,158	0,032*
	Erkek	242	63,19	18,08		

* $p < 0,05$

Tablo 4.11.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11.'e göre; araştırma dahilindeki öğretmenlerin cinsiyetine göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve İlişkilerde Şeffaflık ile İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Kadın katılımcıların Otantik Liderlik

Ölçeği genelinden ve İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek katılımcıların puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Katılımcıların cinsiyetine göre ölçeğin diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin yaş grubuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
İlişkilerde Şeffaflık	21-30 yaş	114	21,54	4,48	7	25	4,967	0,002*	1-3
	31-40 yaş	104	19,83	4,67	5	25			
	41-50 yaş	103	19,12	6,46	5	25			
	51 yaş ve üzeri	63	18,92	5,90	5	25			
İçselleştirilmiş iş Ahlak Anlayışı	21-30 yaş	114	17,54	3,59	6	20	4,582	0,004*	1-3
	31-40 yaş	104	16,00	3,58	4	20			1-4
	41-50 yaş	103	15,67	5,06	4	20			
	51 yaş ve üzeri	63	15,67	4,93	4	20			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	21-30 yaş	114	12,87	2,63	5	15	4,853	0,003*	1-3
	31-40 yaş	104	11,83	2,95	3	15			1-4
	41-50 yaş	103	11,56	3,55	3	15			
	51 yaş ve üzeri	63	11,29	3,38	3	15			
Öz farkındalık	21-30 yaş	114	17,20	3,84	6	20	3,699	0,012*	1-3
	31-40 yaş	104	16,37	3,64	4	20			1-4
	41-50 yaş	103	15,50	4,52	4	20			
	51 yaş ve üzeri	63	15,65	4,48	4	20			
Otantik Liderlik Ölçeği	21-30 yaş	114	69,15	13,85	26	80	4,912	0,002*	1-3
	31-40 yaş	104	64,02	13,70	16	80			1-4
	41-50 yaş	103	61,84	18,81	16	80			
	51 yaş ve üzeri	63	61,52	18,04	16	78			

* $p<0,05$

Araştırmaya konu edilen öğretmenlerin yaş grubuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yaş grubuna göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; İlişkilerde Şeffaflık puanları ise 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	s	t	p
İlişkilerde	Lisans	299	20,47	5,07	3,216	0,001*
Şeffaflık	Yükseklisans	85	18,34	6,35		
İçselleştirilmiş	Lisans	299	16,68	4,01	3,184	0,002*
Ahlak Anlayışı	Yükseklisans	85	15,01	5,08		
Bilgiyi Dengeli	Lisans	299	12,19	2,94	2,511	0,012*
Değerlendirme	Yükseklisans	85	11,22	3,75		
Öz farkındalık	Lisans	299	16,56	3,85	2,616	0,009*
	Yükseklisans	85	15,24	4,91		
Otantik Liderlik Ölçeği	Lisans	299	65,90	15,00	3,081	0,002*
	Yükseklisans	85	59,81	19,38		

* $p<0,05$

Tablo 4.13.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo değerlendirildiğinde, katılımcıların eğitim durumuna göre Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Lisans düzeyindeki öğretmenlerin Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
İlişkilerde Şeffaflık	1-5 yıl	114	21,54	4,48	7	25	4,627	0,003*	1-2
	6-10 yıl	78	19,51	4,72	5	25			1-3
	11-15 yıl	61	18,95	6,74	5	25			1-4
	16 yıl ve üzeri	131	19,43	5,71	5	25			
İçselleştirilmiş	1-5 yıl	114	17,54	3,59	6	20	4,604	0,004*	1-2
	6-10 yıl	78	15,91	3,55	4	20			1-3
	11-15 yıl	61	15,48	5,44	4	20			1-4
	16 yıl ve üzeri	131	15,88	4,55	4	20			
Ahlak Anlayışı	1-5 yıl	114	12,87	2,63	5	15	4,681	0,003*	1-2
	6-10 yıl	78	11,82	2,99	3	15			1-3
	11-15 yıl	61	11,38	3,90	3	15			1-4
	16 yıl ve üzeri	131	11,57	3,15	3	15			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	1-5 yıl	114	17,20	3,84	6	20	3,572	0,014*	1-3
	6-10 yıl	78	16,36	3,64	4	20			1-4
	11-15 yıl	61	15,33	5,09	4	20			
	16 yıl ve üzeri	131	15,82	4,05	4	20			
Özfarkındalık	1-5 yıl	114	69,15	13,85	26	80	4,736	0,003*	1-2
	6-10 yıl	78	63,60	13,65	16	80			1-3
	11-15 yıl	61	61,13	20,48	16	80			1-4
	16 yıl ve üzeri	131	62,70	16,69	16	80			

* $p < 0,05$

Tablo 4.14.'te araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Buna göre; araştırma konusu öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Fark birinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanlar, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; Özfarkındalık puanları ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Görev süresi	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
İlişkilerde Şeffaflık	1-5 yıl	214	20,86	4,64	5,00	25,00	10,442	0,000*	2-3
	6-10 yıl	135	18,32	6,64	5,00	25,00			
	11 yıl ve üzeri	35	21,20	2,85	17,00	25,00			
İçselleştirilmiş	1-5 yıl	214	16,86	3,80	4,00	20,00	9,552	0,000*	2-3
	6-10 yıl	135	15,07	5,20	4,00	20,00			
	11 yıl ve üzeri	35	17,71	1,74	13,00	20,00			
Ahlak Anlayışı	1-5 yıl	214	12,26	2,83	3,00	15,00	8,107	0,000*	2-3
	6-10 yıl	135	11,20	3,77	3,00	15,00			
	11 yıl ve üzeri	35	13,26	1,09	11,00	15,00			
Özfarkındalık	1-5 yıl	214	16,84	3,61	4,00	20,00	12,166	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	14,94	4,97	4,00	20,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	17,83	1,50	14,00	20,00			
Otantik Liderlik Ölçeği	1-5 yıl	214	66,82	13,97	16,00	80,00	11,056	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	59,53	19,87	16,00	80,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	70,00	5,48	61,00	78,00			

* $p < 0,05$

Araştırma dahilindeki öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Otantik Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. incelendiğinde, katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistik olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Fark ikinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Şuan görev yaptıkları okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve Özfarkındalık alt boyutundan aldıkları puanların, diğer gruplardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüş; ayrıca İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanların görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük olduğu değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin İş Motivasyonlarına Ait Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtlar, ölçekten aldıkları puanlar ve sosyo-demografik özelliklerine göre İş Motivasyonu Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtlar (n=384)

İş Motivasyonumu Etkilemesi Açısından;	$\bar{x}$	s
1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan	4,39	0,98
2.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan	3,99	1,18
3.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	3,99	1,00
4.Arkadaşlarımla olan uyumumdan	4,16	0,91
5.Ek ücret sisteminden	3,79	1,21
6.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	3,98	1,01
7.Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden	3,63	1,42
8.Kurumumun bana sağladığı kazançtan	3,51	1,40
9.Yöneticiler arasındaki uyumdan	3,80	1,33
10.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	3,58	1,33
11.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	3,59	1,32
12.Ekip çalışmasına verilen önemden	3,66	1,25
13.Verilen sorumluluk miktarından	3,70	1,29
14.Yapılan sosyal aktivitelerden	3,77	1,42

Tablo 4.16.'da araştırmaya konu edilen öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtlar verilmiştir.

Buna göre, araştırmaya alınan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkilemesi açısından verdikleri yanıtların ortalaması “1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan” yanıtı için $4,39 \pm 0,98$, “2.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan” yanıtı için $3,99 \pm 1,18$, “3.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından” yanıtı için $3,99 \pm 1,00$, “4.Arkadaşlarımla olan uyumumdan” yanıtı için $4,16 \pm 0,91$, “5.Ek ücret sisteminden” yanıtı için $3,79 \pm 1,21$, “6.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden” yanıtı için $3,98 \pm 1,01$ ve “7.Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden” yanıtı için

3,63±1,42 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin “8.Kurumumun bana sağladığı kazançtan” yanıtı ortalaması 3,51±1,40, “9.Yöneticiler arasındaki uyumdan” yanıtı ortalaması 3,80±1,33, “10.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından” yanıtı ortalaması 3,58±1,33, “11.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden” yanıtı ortalaması 3,59±1,32, “12.Ekip çalışmasına verilen önemden” yanıtı ortalaması 3,66±1,25, “13.Verilen sorumluluk miktarından” yanıtı ortalaması 3,70±1,29 ve “14.Yapılan sosyal aktivitelerden” yanıtı ortalaması 3,77±1,42’dir.

Tablo 4.17.

Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar (n=384)

	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst
Ekip Uyum	384	14,75	4,84	4	20
İşle Bütünleşme	384	15,28	3,39	4	20
Kuruma Bağlılık	384	12,35	2,17	4	15
Kişisel Gelişim	384	11,16	2,95	3	15
İş Motivasyonu Ölçeği	384	53,54	11,37	17	70

Tablo 4.17.’de araştırma konusu olan öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tabloya bakıldığında, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden aldıkları puanların ortalamasının 53,54±11,37 olduğu, ölçeğin Ekip Uyum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 14,75±4,84, İşle Bütünleşme alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 15,28±3,39, Kuruma Bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 12,35±2,17 ve Kişisel Gelişim alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 11,16±2,95 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
Ekip	Kadın	142	15,05	4,84	0,920	0,358
Uyumu	Erkek	242	14,58	4,84		
İşle	Kadın	142	16,34	2,64	4,840	0,000*
Bütünleşme	Erkek	242	14,65	3,62		
Kuruma	Kadın	142	12,75	1,83	2,790	0,006*
Bağlılık	Erkek	242	12,11	2,32		
Kişisel	Kadın	142	11,75	2,54	3,031	0,003*
Gelişim	Erkek	242	10,82	3,12		
İş Motivasyonu	Kadın	142	55,89	10,29	3,136	0,002*
Ölçeği	Erkek	242	52,16	11,76		

* $p < 0,05$

Tablo 4.18.'de araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. incelendiğinde, araştırma katılımcılarının cinsiyetine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Kadın öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Ekip Uyumu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin yaş grubuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Ekip Uyum	21-30 yaş	114	16,28	4,19	4	20	7,849	0,000*	1-3
	31-40 yaş	104	14,74	4,87	4	20			
	41-50 yaş	103	14,24	4,45	4	20			
	51 yaş ve üzeri	63	12,84	5,67	4	20			
İşle Bütünleşme	21-30 yaş	114	16,68	2,91	7	20	23,083	0,000*	1-3
	31-40 yaş	104	16,10	2,45	9	20			
	41-50 yaş	103	14,10	3,29	6	20			
	51 yaş ve üzeri	63	13,32	4,09	4	20			
Kuruma Bağlılık	21-30 yaş	114	13,12	1,80	6	15	20,944	0,000*	1-4
	31-40 yaş	104	12,52	1,59	9	15			
	41-50 yaş	103	12,36	1,97	4	15			
	51 yaş ve üzeri	63	10,63	2,91	4	15			
Kişisel Gelişim	21-30 yaş	114	12,34	2,45	7	15	17,906	0,000*	1-3
	31-40 yaş	104	11,57	2,40	5	15			
	41-50 yaş	103	10,53	3,08	3	15			
	51 yaş ve üzeri	63	9,40	3,31	3	15			
İş Motivasyonu Ölçeği	21-30 yaş	114	58,42	9,79	38	70	20,397	0,000*	1-4
	31-40 yaş	104	54,92	9,61	32	70			
	41-50 yaş	103	51,23	10,20	22	70			
	51 yaş ve üzeri	63	46,19	13,73	17	68			

* $p < 0,05$

Tablo 4.19.'da araştırma dahilindeki öğretmenlerin yaş grubuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Değerlendirilen tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubuna göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve Kişisel Gelişim alt boyutu puanları, 21-30 yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise Ekip Uyum ve İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş

grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek; Kuruma Bağlılık puanları 51 yaş ve üzeri yaş grubundakilerden daha yüksek; Kişisel Gelişim puanları da 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	s	t	p
Ekip	Lisans	299	14,67	5,02	-0,661	0,509
Uyumu	Yükseklisans	85	15,06	4,14		
İşle	Lisans	299	15,31	3,45	0,415	0,678
Bütünleşme	Yükseklisans	85	15,14	3,17		
Kuruma	Lisans	299	12,40	2,21	0,874	0,383
Bağlılık	Yükseklisans	85	12,16	2,03		
Kişisel	Lisans	299	11,11	3,04	-0,627	0,531
Gelişim	Yükseklisans	85	11,34	2,60		
İş Motivasyonu	Lisans	299	53,49	12,03	-0,153	0,878
Ölçeği	Yükseklisans	85	53,71	8,71		

Araştırmaya alınan öğretmenlerin eğitim durumuna göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20.'ye göre, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumuna göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
	1-5 yıl	114	16,28	4,19	4	20	6,400	0,000*	1-4
Ekip	6-10 yıl	78	14,22	5,21	4	20			
Uyumu	11-15 yıl	61	14,82	4,94	4	20			
	16 yıl ve üzeri	131	13,71	4,80	4	20			
	1-5 yıl	114	16,68	2,91	7	20	18,537	0,000*	1-3
İşle	6-10 yıl	78	16,15	2,39	9	20			1-4
Bütünleşme	11-15 yıl	61	14,38	3,36	6	20			
	16 yıl ve üzeri	131	13,95	3,69	4	20			
	1-5 yıl	114	13,12	1,80	6	15	8,891	0,000*	1-4
Kuruma	6-10 yıl	78	12,36	1,57	10	15			
Bağlılık	11-15 yıl	61	12,18	2,47	4	15			
	16 yıl ve üzeri	131	11,74	2,43	4	15			
	1-5 yıl	114	12,34	2,45	7	15	12,113	0,000*	1-3
Kişisel	6-10 yıl	78	11,44	2,49	7	15			1-4
Gelişim	11-15 yıl	61	10,46	3,42	3	15			
	16 yıl ve üzeri	131	10,31	3,01	3	15			
İş	1-5 yıl	114	58,42	9,79	38	70	13,743	0,000*	1-3
Motivasyo	6-10 yıl	78	54,17	9,98	37	68			1-4
nu	11-15 yıl	61	51,84	11,07	22	70			
Ölçeği	16 yıl ve üzeri	131	49,71	12,03	17	70			

* $p < 0,05$

Tablo 4.21.'de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

İncelenen tabloya göre, araştırma konusu öğretmenlerin mesleki kıdemine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Fark birinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl

arası olan öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme ile Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuş; ayrıca Ekip Uyumu ve Kuruma Bağlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.22.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması (n=384)

	Görev süresi	n	$\bar{x}$	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Ekip Uyumu	1-5 yıl	214	15,42	4,37	4,00	20,00	10,877	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	13,27	5,62	4,00	20,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	16,40	2,32	13,00	20,00			
İşle Bütünleşme	1-5 yıl	214	16,03	2,98	6,00	20,00	18,434	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	13,91	3,71	4,00	20,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	15,94	2,87	10,00	20,00			
Kuruma Bağlılık	1-5 yıl	214	12,59	1,89	4,00	15,00	8,421	0,000*	2-3
	6-10 yıl	135	11,77	2,62	4,00	15,00			
	11 yıl ve üzeri	35	13,09	1,25	10,00	15,00			
Kişisel Gelişim	1-5 yıl	214	11,80	2,42	6,00	15,00	26,173	0,000*	2-3
	6-10 yıl	135	9,80	3,48	3,00	15,00			
	11 yıl ve üzeri	35	12,51	1,31	11,00	15,00			
İş Motivasyonu Ölçeği	1-5 yıl	214	55,84	9,88	25,00	70,00	20,914	0,000*	1-2
	6-10 yıl	135	48,76	13,00	17,00	70,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	35	57,94	5,86	51,00	70,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.22.'de araştırmaya konu edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Buna göre, araştırmaya alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Fark ikinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Görev yaptıkları okulda çalışma süresi 6-10 yıl arası olan katılımcıların İş Motivasyonu Ölçeği

genelinden ve Ekip Uyumunu ile İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanlar, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde düşük; ayrıca Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar da görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Liderlik Davranışları ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgulara değinilmiştir.

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar (n=384)

		Ekip Uyumunu	İşle Bütünleşme	Kuruma Bağlılık	Kişisel Gelişim	İş Motivasyonu Ölçeği
Okulun Amaçlarının	r	0,207	0,138	0,054	0,203	0,192
Belirlenmesi ve Paylaşımı	p	0,000*	0,007*	0,294	0,000*	0,000*
Eğitim Programı ve	r	0,092	0,109	-0,010	0,117	0,100
Öğretim Sürecinin Yönetimi	p	0,071	0,033	0,848	0,022*	0,050*
Öğretim Süreci ve	r	0,310	0,305	0,156	0,328	0,338
Öğrencilerin Değerlendirilmesi	p	0,000*	0,000*	0,002	0,000*	0,000*
Öğretmenlerin Desteklenmesi	r	0,301	0,187	0,158	0,311	0,295
ve Geliştirilmesi	p	0,000*	0,000*	0,002	0,000*	0,000*
Düzenli Öğrenme Çevresi	r	0,367	0,270	0,224	0,398	0,383
ve İklimi Oluşturma	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Öğretim Liderliği	r	0,449	0,432	0,313	0,514	0,513
Davranışları Ölçeği	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

*p<0,05

Tablo 4.23.'te araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Tabloyu incelediğimizde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği geneli ve “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” puanları arttıkça İş Motivasyonu Ölçeği puanları da artmaktadır.

Araştırma dahilindeki öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile İş Motivasyon Ölçeği geneli ve “Ekip Uyum”, “İşle Bütünleşme” ve “Kişisel Gelişim” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğretmenlerin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” puanları arttıkça İş Motivasyon Ölçeği geneli ve “Ekip Uyum”, “İşle Bütünleşme” ve “Kişisel Gelişim” puanları da artmaktadır. Katılımcıların “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ile İş Motivasyon Ölçeği geneli ve “Kişisel Gelişim” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” puanı arttıkça İş Motivasyon Ölçeği geneli ve “Kişisel Gelişim” puanları da artmaktadır.

Tablo 4.24.

Öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar (n=384)

		Ekip Uyum	İşle Bütünleşme	Kuruma Bağlılık	Kişisel Gelişim	İş Motivasyonu Ölçeği
İlişkilerde	r	0,607	0,407	0,325	0,522	0,577
Şeffaflık	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
İçselleştirilmiş	r	0,604	0,400	0,326	0,514	0,572
Ahlak Anlayışı	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Bilgiyi Dengeli	r	0,615	0,418	0,386	0,534	0,599
Değerlendirme	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Özfarkındalık	r	0,610	0,400	0,383	0,533	0,590
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Otantik Liderlik	r	0,639	0,426	0,368	0,551	0,612
Ölçeği	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği puanları ile İş Motivasyonu Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve “İlişkilerde Şeffaflık”, “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı”, “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” ve “Özfarkındalık” alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve “Ekip Uyum”, “İşle Bütünleşme” “Kuruma Bağlılık” ve “Kişisel Gelişim” alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Tablo 4.25.

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının İş Motivasyonu Ölçeği puanlarını yordaması (n=384)

	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	20,04	2,86		6,994	0,000*
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	0,06	0,02	0,16	2,689	0,007*
Otantik Liderlik Ölçeği	0,35	0,04	0,50	8,617	0,000*

* $p < 0,05$, $R^2 = 0,386$ $AdjR^2 = 0,383$

Tablo 4.25.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının İş Motivasyonu Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelenmesi adına uygulanan doğrusal(lineer) regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.25. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ($\beta=0,06$; $p<0,05$) ve Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının ($\beta=0,35$; $p<0,05$) İş Motivasyonu Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde yordadığı ve toplam varyasyon %38,3'ünü açıklayabildiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının 1 birim artıyor olması, İş Motivasyonu Ölçeği puanlarını 0,06 birim, Otantik Liderlik Ölçeği puanlarının 1 birim artması ise 0,35 birim artırmaktadır.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin liderlik davranışlarının iş motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi ve motivasyonun iş doyumu üzerinde etkisinin olup olmadığı ve Türkiye Cumhuriyeti Kahramanmaraş İlindeki ortaöğretim kurumlarında okul idarecilerinin bu konudaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bu bölümünde, nicel boyutlara ilişkin alt problemlere yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Çalışmamızda, katılımcı öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerine bakıldığında araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %36,98'inin kadın, %63,02'sinin erkek olduğu ve 21-30 yaş aralığında %29,69 oranında, 31-40 yaş aralığında %27,08 oranında, 41-50 yaş aralığında %26,82 oranında, 51 yaş ve üzerinde %16,41 oranında öğretmenin olduğu görülmüştür. Akçekoçe ve Bilgi'nin (2016) çalışmasında bizim çalışmamızın aksine erkek katılımcının daha az olduğu ve kadın katılımcının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcının % 62,7'sinin kadın, %37,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Çalışmamızda, katılımcıların en fazla oranla %29,69 21-30 yaş aralığında olduğu, %27,08 oranla 31-40 yaş aralığında olduğu, %26,82 oranla 41-50 yaş aralığında olduğu, 51 yaş ve üzerinde %16,41 oranında öğretmenin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında %77,86'sının lisans, %22,14'ünün yüksek lisans düzeyinde olduğu, en yüksek oranın lisans olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında en yüksek oranla 16 yıl ve üzeri çalıştıkları, %29,69'unun 1-5 yıl, %20,31'inin 6-10 yıl, %15,89'unun 11-15 yıl görülmektedir. Katılımcıların şuan daki okulda çalışma süreleri ise %55,73'ünün 1-5 yıl, %35,16'sının 6-10 yıl ve %9,11'inin 11 yıl ve üzeri olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortalaması en yüksek olanlar “Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,” yanıtının ortalaması olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra alınan ortalama puanların sırasına göre, “Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama,” “Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma” ve en düşük ortalama ile “Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme,” “Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,” “Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet

planını hazırlama” olarak bulunmuştur. Bizim araştırmamızın bulgularına benzer şekilde Toker’ın (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretim liderliğini gerçekleştirmede öğretmenlerin desteklemenin, aile ve çevrenin desteğini almanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Gökyer’in (2004) yapmış olduğu araştırmada eğitim faaliyetleri ile öğretimsel liderlik ve öğrencilerin başarılı olmaları arasında pozitif ilişki olduğu ve bizim sonuçlarımızdan daha yüksek bir oran taşıdığı sonucuna rastlanmaktadır. Araştırmamızdaki puan ortalaması incelendiğinde ders dışı faaliyetlerin ve eğitsel faaliyetlere teşvik etmenin öğretmenleri destekleme, aile ve çevrenin desteğini almanın daha az önemli olduğu tespit edilmiştir.

Bizim yapmış olduğumuz araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden aldıkları puanlar ortalamasında öğretmenlerin “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ölçekte yer alan diğer maddelere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” olduğu dikkat çekmektedir. Yiğit ve ark.’nın (2013) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen liderliği davranışları algı ve beklenti düzeyleri okul türü değişkeni alt boyutlar açısından bakıldığında kurumsal gelişim açısından farklılık görülmezken, okulda düzenli öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ve meslektaşlarla birlikte uyum içinde çalışmada öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yapmış olduğumuz araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Araştırmamızdan elden ettiğimiz bulgulara benzer şekilde Özmantar ve Çetin’in (2017) yapmış olduğu araştırmada rastlamaktayız. Onların çalışmasında da cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu görmekteyiz ($p<0,05$) ve

araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaş grubuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). 21-30 yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. 21-30 yaş grubundaki katılımcıların Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin eğitim durumları gözetilmeksizin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir. Yılmaz ve Kurşun'un (2015) yapmış olduğu araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşma düzeylerini belirleyebilmek için Kurskal Wallis- H analizi kullanılmıştır ve öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Yani bizim çalışmamız ile elde ettiğimiz bulgulara bu çalışmada da rastlanmaktadır.

Yapmış olduğumuz araştırmada katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Fark mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

genelinden ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası olanlardan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Yine mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Özmantar ve Çetin'in (2017) yapmış oldukları araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin aldıkları puan ortalaması diğer yıllara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, tablo incelendiğinde öğretmenlerin kıdemi ile okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak Tukey testi yapılmıştır ve test sonucuna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler ($=3.33$) 20-25 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere ($=3.70$) göre okul müdürlerinin liderlik becerilerin daha düşük düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu da deneyimin liderlik davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bizim çalışmamıza benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bizim çalışmamızda, öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve ölçekten aldıkları toplam puanların aynı olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puan ortalamasının “Ne demek istiyorsa onu açıkça söyler” yanıtında olduğu ve en düşük puan ortalamasının “Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister” yanıtında olduğu görülmektedir ve “İlişkilerde Şeffaflık” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının en yüksek olduğu, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Okçu ve Anık'ın (2017) yapmış oldukları araştırmada, ilk ve orta okul yöneticilerinin otantik liderliğin “ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık” davranışlara ilişkin verdikleri yanıtların çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını iyi düzeyde yansıttıklarını söylemek mümkündür. Yapmış olduğumuz araştırmalarda Giallonardo ve ark.'nın (2010) ve Franklin'nin (2010) çalışmalarının bizim çalışmamızı destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye’de yapılmış olan bazı çalışmalar bizim çalışmamızın bulgularını tam olarak desteklememektedir. Çoşar'ın (2011) ve Koçabaş'ın (2014) yapmış oldukları araştırmaların bulgularını incelediğimizde ara sıra otantik davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Çalışmamızda, katılımcıların cinsiyetine göre ölçeğin diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyetine göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve İlişkilerde Şeffaflık ile İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kadın katılımcıların Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek katılımcıların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Nair'in (2018) yapmış olduğu araştırmada, samimi görünme, ilişki ağı kurma ve sosyal zekâ alt boyutları puan ortalamaları cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Erkek öğretmenlerin puan ortalaması, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda, erkek öğretmenlerin otantik liderlik becerilerini kadınlara oranla daha iyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Bizim çalışmamızın tam tersi bulgulara rastlanmıştır.

Bizim çalışmamızda, öğretmenlerin yaş grubuna göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; İlişkilerde Şeffaflık puanları ise 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Özerten'in (2018) yapmış olduğu araştırma da öğrencilerin cinsiyet ve yaşa göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum yorumlanacak olunursa okul yöneticilerinin otantik liderlik değerlendirmesinde maskülen ya da feminin anlayışının olmadığını, genç ya da yaşlı olmalarının otantik liderlik algılarında farklılığın olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum bizim çalışmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir. Ancak Karatürk'ün (2015) araştırmasında, bizim çalışmamıza benzer bulgulara rastlanmaktadır. Farklılığın 51 yaş ve üstünde görüldüğü tespit edilmiştir. Bu durum çalışanların yaş değişkenine bağlı olarak edindikleri yaşam deneyimlerinin otantik liderlik niteliklerinde farklılık gösterdiği şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların eğitim durumuna göre Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak

anlamli düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Lisans düzeyindeki öğretmenlerin Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Ademoğlu'nun (2019) yapmış olduğu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, eğitim durumu grupları arasında, ölçek puanları bakımından anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Fakat, Erşan, Yıldırım ve Doğan'ın (2013) çalışmasında çalışanların iş tatminleri ile eğitim durumları arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak bu araştırmada eğitim seviyesi ile iş tatmini arasında ilişki bulunamamıştır. Ayça'nın (2016) araştırmasında eğitim durumu lise olanların otantik liderlik puanları, eğitim durumu üniversite olanların genel otantik liderlik puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Altay'ın (2018) araştırmasında ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Araştırmamızda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Fark birinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanlar, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; Öz farkındalık puanları ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Ademoğlu'nun (2019) çalışmasında toplam hizmet süresi grupları arasında, 1 yıl ve altı hizmeti olanların ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, dengeli değerlendirme alt boyut puanları ve Otantik Liderlik Ölçek puanları 11-15 yıl arası hizmeti olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl arası hizmeti olanların öz farkındalık alt boyut puanları, 1 yıl ve altı hizmeti olanlara ve 6-10 yıl arası hizmeti olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Çalkın (2014) ve Aslanadam (2011) çalışmalarında hizmet süresine göre çalışanların tatmin seviyelerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir ve 1-5 yıl arası çalışanların çalışma süresine göre otantik liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bizim Çalışmamızda, Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistik olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Fark ikinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Şuan görev yaptıkları okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan

öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve Öz farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların, diğer gruplardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüş; ayrıca İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanların görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük olduğu değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Çelik ve Okçu'nun (2019) çalışmalarında okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri yıl çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın 3 ile 5 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ve bu araştırma bizim bulgularımızın sonucunu destekler niteliktedir.

Elde ettiğimiz bulgulara göre, araştırmaya alınan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkilemesi açısından verdikleri yanıtların ortalaması “Bu kurumda çalışıyor olmaktan” yanıtının en yüksek puan ortalamasına ve “Kurumumun bana sağladığı kazançtan” yanıtı ortalamasının en düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Emiroğlu'nun (2017) araştırmasında rastlanmaktadır. Motivasyon anlamında en yüksek puanı işten tatmin olmanın aldığı ve bu durumun öğretmenlerin de motivasyonunu artırdığını desteklemektedir.

Çalışmamızda katılımcılarının cinsiyetine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Ekip Uyum alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Emiroğlu'nun (2017) araştırmasında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre motivasyon kaynakları ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucu kadın öğretmenlerin iç motivasyon kaynaklarının ve genel motivasyon kaynaklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını farkında olduğunun göstermektedir. Benzer bulgulara, Ertürk'ün (2014) ve Çiçek'in (2009) çalışmalarında rastlanmaktadır.

Araştırmamızda öğretmenlerin yaş grubuna göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 51 yaş ve üzeri yaş

grubundaki öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve Kişisel Gelişim alt boyutu puanları, 21-30 yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise Ekip Uyum ve İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek; Kuruma Bağlılık puanları 51 yaş ve üzeri yaş grubundakilerden daha yüksek; Kişisel Gelişim puanları da 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) araştırmasında yaş grubu arttıkça tükenmişlik oranının da arttığı ve motivasyonun azaldığı belirlenmiştir. 30 yaş altı öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır. Her iki çalışmada ki bulgular bizim elde ettiğimiz bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin eğitim durumuna göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir. Aynı şekilde Emiroğlu'nun (2017) yapmış olduğu araştırma bulgularında görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının sonuçlarında benzerlik olduğu ve aralarında herhangi bir anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Çelik'in (2015) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin arttıkça motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Fark birinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme ile Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuş; ayrıca Ekip Uyum ve Kuruma Bağlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Farklı bulgulara Emiroğlu'nun (2017) araştırmasında rastlanmaktadır ve mesleki kıdemin motivasyonu etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Fark ikinci gruptaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Görev yaptıkları okulda çalışma süresi 6-10 yıl arası olan katılımcıların İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve Ekip Uyumu ile İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanlar, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde düşük; ayrıca Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar da görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Yine Emiroğlu'nun (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okulda çalışma süresinin motivasyon üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı kanıtına varmıştır. Benzer bulgulara Bostancı'nın (2007) araştırmasında rastlanmaktadır.

Bizim çalışmamızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği geneli ve “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” puanları arttıkça İş Motivasyonu Ölçeği puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Sarı ve ark.'nın (2018) araştırmasında ki bulgular bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Aynı araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur ve bu durum öğretim liderliğini olumlu etkilediğini ve motivasyonun davranış üzerinde pozitif etki ettiğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarında genel olarak düşük ancak anlamlı ilişkiler bulunduğu ve işbirlikli yönetim tarzının en yüksek puanı aldığı saptanmıştır. Özdemir, Kartal ve Yirci (2014) ve Kocabaş ve Karaköse (2005) çalışmalarında müdür davranışlarının öğretmen motivasyonunu etkilemede önemli bir değişken olduğunu bulgusunu elde etmişlerdir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na, okul yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik yapılacak olan önerilerin bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmamızda elde edilen bulgular okul liderlerinin yönetim tarzıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin tanıtıcı özellikleri incelendiğinde çoğunluğunun erkek olduğu ve yaş aralıklarının 21-30 yaş aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Yiğit ve ark'nın (2013) çalışmalarında öğretmen liderliği davranışları algı düzeyi cinsiyet farklılığı açısından bayan öğretmenler lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Özbek'in (2016) araştırmasında erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha demokratik tutum ve davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların çoğunlukla 21-30 yaş aralığında ve üniversite mezunu olduğu, mesleki kıdemlerine bakıldığında en yüksek oranla 16 yıl ve üzeri çalıştıkları ve şuan daki okulda çalışma sürelerinin ise 1-5 yıl aralığında olduğu anlaşılmıştır. Yine Özbek'in (2016) araştırmasında yaşların farklı olmasının okul liderlerinin davranışları ve tutumları üzerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna rastlanmaktadır. Bakır (2007) araştırmasında mezuniyet düzeylerinin ve eğitimin öğretim liderliği açısından bir fark yaratmadığını göstermektedir. Sezer ve ark. (2014) lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin beklentisi içinde oldukları şeklinde yorumlamışlardır. Araştırmamızda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre aldıkları puanlar anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Özmantar ve Çetin'in (2017) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. Yiğit ve ark. (2013) araştırmalarında bayan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları algı ve beklentilerinde aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarımıza göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012)

araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunun 20-29 yaş aralığındaki genç öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre genç öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha iyi ve etkili bir şekilde sergilediklerini söyleyebiliriz. Araştırmamız sonucunda öğretmenlerin eğitim durumunun öğretim liderliği davranışlarında herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Kurt (2013) araştırmasında yalnız eğitim durumu değişkeni ile karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler, 20-25 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu da deneyimin liderlik davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Özmantar ve Çetin'in (2017) yapmış oldukları araştırmada, 6-10 yıl arası mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin aldıkları puan ortalaması diğer yıllara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sözüeroğlu'nun (2006) araştırma sonucunda meslek kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretim liderliği uygulamasında öğrencileri özendirme faaliyetine önem verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bizim çalışmamızın sonucunda, öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde aynı oranda oldukları tespit edilmiştir. İlişkilerde Şeffaflığın en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Okçu ve Anık'ın (2017) yapmış oldukları araştırmada ilk ve orta okul yöneticilerinin otantik liderliğin "ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık" davranışlara ilişkin verdikleri yanıtların çoğunlukla "katılıyorum" düzeyinde ve yüksek olduğu, bizim sonuçlarımız ile sonuçların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmamız sonucunda kadın katılımcı öğretmenlerin cinsiyetine göre erkek katılımcılardan daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Nair'in (2018) araştırmasının sonucunda farklı sonuçların ortaya çıktığı ve erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Özerter'in çalışmasının sonucunda öğretmenlerin cinsiyet ve yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmamızın sonuçlarına paralel olarak Ünal'ın (2015) ve Çelik'in (2015) yapmış oldukları çalışmalarda rastlanmıştır. Ancak Karatürk'ün (2015) araştırma sonucunda farklılığın 51 yaş ve üzerinde

görüldüğü ve katılımcıların yaşam deneyimlerinin, otantik liderlik özelliklerinde farklılık gösterdiği şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme ve Öz farkındalık konusunda daha yüksek puanlar aldığı sonucunda varılmıştır. Ancak 41- 50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise İlişkilerde Şeffaflık dan aldığı puanların diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bizim çalışmamızın sonuçlarına benzer sonuçlar Özerten'in (2018) ve Karatürk'ün (2015) çalışmalarında olduğu saptanmıştır. Bu durumu yorumlayacak olursak kişilerin yaşının ve yaşam deneyimlerinin otantik liderlik niteliklerinde farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlamız mümkündür.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre lisans düzeyindeki öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların, yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Karadağ (2009) araştırmasında öğretim liderlerinin gerek yaş gerekse eğitim düzeylerinin ve kıdemlerinin otantik liderliklerini etkilediğini ve toplumsal beklentileri karşılayacak bir okulun ve liderin olması gerektiğini ancak bu şekilde liderlik davranışlarının etkili olabileceğini ve toplumsal değişimin gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği geneli ve İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanlar, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; Öz farkındalık puanları ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer sonuçlara Ademoğlu'nun (2019) çalışmasında rastlanmaktadır. Araştırmamızın sonucunda şu an görev yaptıkları okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin Otantik Liderlik Ölçeği genelinden ve Öz farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların, diğer gruplardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüş; ayrıca İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları puanların görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük olduğu değerlendirilmiştir. Paralel sonuçlara Çelik ve Okçu'nun (2019) araştırmasında rastlanmıştır.

Özmantar ve Çetin'in (2017) çalışma sonuçlarına göre okulda 6 yıldan fazla çalışmış olan öğretmenlerin olumlu görüşler bildirdiği ve 3 yıl çalışan öğretmenlerin liderlik becerilerine ilişkin algılarının olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde ettiğimiz sonuçlara göre araştırmaya alınan öğretmenlerin iş motivasyonlarını

etkilemesi açısından verdikleri yanıtların ortalaması “Bu kurumda çalışıyor olmaktan” yanıtının en yüksek puan ortalamasına ve “Kurumumun bana sağladığı kazançtan” yanıtı ortalamasının en düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Emiroğlu’nun (2017) araştırmasında rastlanmaktadır. Bu durum motivasyon anlamında en yüksek puanın işten tatmin olma durumunda olduğu ve öğretmenlerin motivasyonuna katkısının olduğu şeklinde açıklanabilir. Çalışmamızın sonucunda kadın öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanların, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlar Emiroğlu’nun (2017) araştırmasına görülmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin işlerini daha motivasyonlu bir şekilde yerine getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızın sonucuna göre 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve Kişisel Gelişim alt boyutu puanları, 21-30 yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise Ekip Uyumu ve İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanlar, 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek; Kuruma Bağlılık puanları 51 yaş ve üzeri yaş grubundakilerden daha yüksek; Kişisel Gelişim puanları da 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Cemaloğlu ve Şahin’in (2007) araştırma sonucuna göre yaş grubunun yükselmesinin motivasyonu azalttığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucumuza göre öğretmenlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin İş Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar benzer olduğu tespit edilmiştir. Aynı sonuçlar Emiroğlu’nun (2017) yapmış olduğu araştırmada görülmektedir. Ancak Çelik’in (2015) araştırması sonucunda, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artmasıyla motivasyonlarına da olumlu etkiler ettiği şeklinde ifade edilmiştir.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin motivasyonlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bizim bulgularımızın sonuçları Emiroğlu’nun (2017) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Emiroğlu mesleki kıdemin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucumuza göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresine göre İş Motivasyonu Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 6-10 yıl arası çalışma süreleri olan katılımcıların İş

Motivasyonu Ölçeği genelinden ve Ekip Uyumunu ile İşle Bütünleşme alt boyutlarından aldıkları puanların, diğer grupların puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bizim sonuçlarımız Bostancı'nın (2007) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre, öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği genelinden ve “Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Bu durumu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasını, öğretim liderliğini olumlu yönde etkilediği ve ayrıca, motivasyonun davranış üzerinde olumlu etkinin olduğu şeklinde açıklayabiliriz. Sarı ve ark.'nın (2018) çalışması bizim bulgularımız ve sonuçlarımız ile örtüşmektedir.

Tüm elde ettiğimiz bulgular ışığında, okul yöneticilerinin uyguladıkları liderlik stillerinin ve sergiledikleri olumlu davranışlar ile performanslarının okul da verimliliği artıracak sonucuna varmaktayız. Yıllarca uygulanmış olan geleneksel yöneticilik davranışlarının okula, okul çalışanlarına ve öğrencilere zarar verdiği anlaşılmaktadır. Eğitimin belirli bir düzeye ulaşması ve herkes açısından motivasyonu yükseltebilecek seviyeye gelmesi ancak doğru yönetim şekliyle mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, iyi eğitim almış, iyi yetiştirilmiş bireyler için, iyi bir yönetici olunması gerekmektedir. Ancak bu şekilde, başka ülkelerle ve başka okullarla rekabet etme imkanı bulabilmekteyiz. Bu noktada okul yöneticilerine çok önemli görevler düşmektedir.

Tüm bulgularımız incelendiğinde elde ettiğimiz verilere göre, okul yöneticilerinin imkanlarının çalıştıkları okullardaki olanaklara ve eğitim durumlarına göre yeteneklerinin, bilgi ve kabiliyetlerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticiliğinin ilk yıllarında tecrübesizlikten ötürü okul yöneticiliği görevini üstlenen kişiler daha fazla sorunlar yaşayabilmekte ve kendilerini yetersiz görebilmektedirler. Bu görevi üstlenecek olan kişiler bilimsel yayınları takip etmeli ve öğretmenlerle birlikte bir takım kararları alarak ya da onlara fikir danışarak daha başarılı olmayı denemelidir. Ağaoğlu ve ark.'nın (2012) bildirdiğine göre, Türkiye’de okul yöneticiliği hala meslek olarak algımadığı için bir takım sorunlar yaşanmaktadır. 1998 yılında bu durumu düzeltmek ve düzenlemek adına bazı adımlar atılmıştır. Fakat, 2004 yılında yeniden iptal edilmiştir. Bu bağlamda, geçerlilik ve süreklilik açısından ve karşılaşılan engeller göz önünde bulundurularak

diğer tüm meslekler gibi okul yöneticiliği için de birçok kesim ve kuruluştan tüm bireylerin bir araya gelerek çağdaş yenilikleri takip eden, üzerinde uzlaşmış, ülkenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek, tutarlı, güvenilir ve kapsamlı ve yöneticilik mesleğinin ne olduğunu tam olarak açıklayıcı bir görev tanımı ve yasası oluşturulması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin istedikleri konumda olması için ve tüm okul çalışanlarının birlikte hareket edebilmesi için öncelikle, en önemli liderlik özelliği olan ‘güven’ özelliğini taşımalıdır ve söylediklerini her zaman yapan, sözlerini tutan ve her anlamda güven duyulabilecek kişiler olmalıdırlar. Ancak bu şekilde olursa ve kendisi ile öğretmenler arasında olumlu ilişkiler kurarlarsa, adil ve tutarlı davranırlarsa bu konumda ki kişiler liderlik veya yöneticilik pozisyonunu rahatça yönetebilir. Aksi halde, okul içinde kaos, karmaşa ve tedirginlik durumları ortaya çıkar ve bu durum yöneticilik performansını olumsuz yönde etkiler. Yöneticilerin diğer sahip olmaları gereken unsurlar ise otoriter sahibi, düzenli, anlayışlı, disiplinli, gerektiğinde hoş görülü, öğrenmeye ve gelişmeye istekli ve açık olmaları, yüksek sosyal etkileme becerisine sahip olmaları, ahlaki değerlere sahip olmaları ve bu değerlere uygun olarak hareket etmeleri gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler

- Araştırmanın farklı illerde de uygulanması ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.
- Diğer ülkelerin okul yöneticisi yeterliklerinin ve Türkiye’de görev yapan okul yöneticilerinin ülke koşullarına uyarlanması için yeni araştırmalar yapılması,
- Okul yöneticileri sergiledikleri yönetim tarzı ile cinsiyet ayrımı yapmadan, kadın ve erkek öğretmenlere karşı eşit davranışlar sergilemeli ve iki grup arasında farklılık yaratmaktan kaçınması,
- Okullarda Sosyal aktivitelerin artırılması ve motivasyonu artıracak faaliyetler düzenlenmesi için gerektiğinde iş birliği içinde çalışılması,
- Okul yöneticilerinde neden olan stresin kaynağının tespit edilmesi ve iş doyumlarının artırılmasına yönelik bir takım düzenlemelerin yeniden yapılması,

- Yöneticilerde iş doyumunun artırılması için sosyal kimlik gelişimini destekleyen ve okul iklimini oluşturan bir takım etkinliklere imkan tanınması,
- Çalışanların da birlikte vakit geçirebileceği ve zamanlarını kaliteye çevirebileceği faaliyetler ile harcayabilecekleri, aynı zamanda streslerini azaltabilecek ve yaptıkları işden memnun olacakları ortamların oluşturulması veya bu doğrultuda teşvik edilmeleri,
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin maaş, çalışma şartları gibi yaşam kalitelerini artıracak koşullar iyileştirilmeli,
- Bakanlık tarafından öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarına katkı koymak ve artırmak adına çalışmaları ve başarıları için kendilerine ödül verilmeli,
- Bu araştırmadan farklı olarak daha geniş bir çapta, daha geniş örneklem grubu seçilerek bu araştırmaya benzer çalışmalar yapılmalı ve sonuçlar tekrar gözden geçirilmeli,
- Ekonomik durumları iyi olmayan kurumlarda görev yapan yöneticiler, öğretmenlerin takdir edilmesi gereken durumları takdir etmekten geri kalmamalı ve onların motivasyonunu artırmak için gerekli adımları kendi imkanları ile sağlamaya çalışmalıdır
- Diğer okullar ile kendi okulları arasında eşitsizlik veya imkan farklılıkları olan yöneticiler durumu geciktirmeden Milli Eğitim Bakanlığına bildirmeli, gerekli talepleri yapmalı ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmalıdır,
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarını geliştirmeleri için bir takım etkinlikler düzenlenmeli, seminerler verilmeli ve bu konudaki eğitimlerine destek verilmelidir,
- Okul yönetimi başarılı bulunan öğretmenlere ödülleri vermeli veya kendilerini geliştirmeleri için onlara çeşitli eğitim olanakları sunmalıdır,
- Ekonomik durumları iyi olan okullar, ekonomik durumları iyi olmayan okullar için ellerinde var olan imkanları ortak kullanmalıdır,
- Okullarda var olan sorunların herkes tarafından bilinmesi için sosyal sorumluluk projeleri altında projeler oluşturulmalı ve toplumun farkındalığı artırılmalıdır,

- Öğretmenlere daha çok finansal yardım yapılmalı, ekonomik açıdan rahatlatılmalı ve okul için alınacak olan herhangi bir karar üzerinde söz hakkı olmalıdır,
- Okulun iç ve dış tüm yapısı motivasyonu ve iş doyumunu artıracak nitelikte düzenlenmeli ve bireylerin o ortamda bulunmalarından son derece memnun olacak şekilde bakım, temizlik ve fiziki görünüm açısından gerekli görülen düzenlemeler yapılmalıdır,

Araştırmacılar için öneriler

- İlerideki yıllarda yapılacak olan araştırmaların, okul liderlerinin yeterlilikleri üzerine daha çok yoğunlaşması,
- Öğrencilerin veya velilerin okullarına karşı ne kadar güven duyduklarını incelemek ve araştırmak için sadece onların görüşlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir,
- Öğretmen branşları ve sayıları değiştirilerek ve okuldaki öğrenci sayıları farklı tutularak araştırma yinelenebilir.
- Okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışlarını yeterince gösterebilmeleri ve öğretmenlerin huzurlu, şeffaf bir ortamda, güven içinde çalışabilmeleri için Bakanlık tarafından gerekli olan eğitim içi hizmeti almalarının sağlanması,
- Okul yöneticilerinin iletişim kanallarını açık ve şeffaf tutması ve öğretmen ile öğrenciler arasında çıkabilecek olan sorunlara çözümler bulması,
- Okul yöneticilerinin okul aile birliğe ile iş birliği içinde çalışması ve aktif bir şekilde çalışması ve güven artırıcı bir takım çalışmalar yapması,
- Okul müdürlerinin liderlik ve kişilik özellikleri ele alınarak örgüt değişkenleri incelenmeli,
- Okullarda rehberlik eğitimi artırılarak liseden mezun olacak öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmeleri için destek verilebilir,
- Okul yöneticiliği pozisyonunda kadın yöneticilerin tercih edilmemesinin nedenleri sonraki araştırmalarda araştırılabilir ve bu pozisyona aday olacak kişiler için gerekli eğitim ve yöneticilik desteği verilebilir,

- Bu konu ile ilgili araştırma yapılmamış olan illerde veya ülkelerde benzer araştırmalar yapılması ve bu ve buna benzer araştırmalar ile karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ademoğlu, A. N. (2019). Okul Müdürlerinin Otantik ve Paternalist Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Tatmini Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 39(1) 26-3941.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli), 159-175.
- Akar, A. (2006). İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı: Ankara ili örneği. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılılarıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 135- 150.
- Akçekoca, A., ve Bilgin, U., K. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Hakemli E Dergisi*, 29(2) 1-23.
- Aksoy, N. (2006). Türkiye’de Kadın İstihdamının Belirleyicileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alican, F. ve Çelik, A. (2016). Factors that Affect School Management Demands of Female Teachers Working in High School According to The Teachers and Managers. *Kastamonu Education Journal*, 1(3) 911-926.
- Altay, M. (2018). Çalışma Yaşam Kalitesinin İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisinde İş Yükü Ve Lider-Üye Etkileşiminin Rolü. Yayımlanmış Doktora Tezi, T.C Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 63-67.

- Aslanadam, B. (2011). Sağlık Personelinin İş Tatmini ve Buna İlişkin Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ayça, B. (2016). Otantik Liderlik Davranışının İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığa Etkisinin İncelenmesi ve Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. Yayınlanmış Doktora Tezi, T.C. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. (2005). İlkokul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlilikleri (KKTC Örneği).
- Bakır, A. A. (2007). Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranış Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin İş Doyumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1) 49-76.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Başaran, M., ve Güçlü, N. (2018). Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 949-963.
- Berkman, Y. (2005). Attitudes towards women managers: Development of a new measure (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Bostancı, N. (2007). The comparison of the motivation and job satisfaction levels of teachers teaching in lower elementary and upper elementary schools. Unpublished Master Thesis, Yeditepe University, Istanbul.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35-41.
- Carpenter, J. L. (2004). A correlational study of perceived principals' leadership style and teacher job satisfaction. (Doctor Of Education, University of Georgia), Athens
https://getd.libs.uga.edu/pdfs/carpenter_jennifer_l_200408_edd.pdf
adresinden 17.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.

- Çalkın, Ö. (2014). Otel Çalışanlarının Etik Lider Algılaması, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve İş Tatminiyle Demografik ve İstihdam Özellikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, B. (2005). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1). 63-76.
- Çelik, E., ve Okçu, V. (2019). Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, 16(1)70-86.
- Çiçek, Ö., (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi. Yüksek Lisans Tezi.
- Coşar, S. (2011). Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dağlı, G. (2013). Kuzey Kıbrıs'ta Eğitim Bakanlığı, öğretmen, veli ve sendika yöneticilerinin eğitim reformlarına yönelik görüşleri ile ilgili olarak karşılaştırmalı durum çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 13(1), 119-135.
- Demir, G. (1997). Eğitim-meslek-çalışma bağlamında kadının konumu. *Çağdaş Eğitim* (Temmuz-Ağustos), 22(234), 23-24.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demirdağ, S. (2015). Öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 315-323.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Emiroğlu, O. (2017) . Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.
- Erdi, (2018). Yönetim Süreçleri. 15 Ocak 2020 tarihinde <https://egitimyonetimi.org/yonetim-surecleri/> adresinden erişildi.

- Toker Erdoğan, M. (2010). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okur yazarlığının rolü. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Tezi.
- Erşan, E. E., Yıldırım, G., Doğan, O., & Doğan, S. (2013). Sağlık çalışanlarının iş doyumunu ve algılanan iş stresi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 115-121.
- Erturk, R. (2014). The relationship between work motivation of teachers and their organizational commitment: The sample of Bolu. Unpublished Master Thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Erdoğan, İ. (2006). Okul Yöneticilerinin Genel Özellikleri Ve Yöneticilik Tutumlarıyla İlgili Bir Araştırma. *Hayef Journal of Education*, 3(1), 103-118.
- Fidan, A. (2011). Cam Uçurum. Kadın Yöneticiler Cam Tavanı, 02-17.
- Franklin, R. S. (2010). Exploring the moral development and moral outcomes of authentic leaders. (Unpublished Doctoral Dissertation). Regent University, England.
- Giallonardo, L. M., Carol, A. W. & Carroll, L. L. (2010). Authentic Leadership of preceptors: predictor of new graduate nurses' work engagement and job satisfaction. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 993-1003.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gözütok, F. D. (1995). Kadın ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 43-47.
- Gökçer, N. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Gökçer, N., ve Çiçek, F. (2016). Kadın Yöneticilerle Çalışan Öğretmenlerin, Kadın Yöneticilerin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 747-767.
- İnandı, Y., Ağgün, N., & Atik, Ü. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-126.

- Karadağ, E., Başaran, A., & Korkmaz, T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Karabatak, S., ve Şengür, D. (2017). The Use of Simulation Technique in School Administrators' Assignments.
- Karatürk, H. E. (2015). Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kandemir, M.A., Gür, H., (2009). What motivates mathematics teachers?.World Conference on Educational Sciences 2009 Procedia social and behavioral science 1 s.969–974
- Kesen, İ., Sundaram, T., D., ve Abaslı, K. (2019). Öğretim Lideri vs Okul Müdürü. Seta.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçak, R., & Eves, S. (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212..
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2). 195-227.
- MEB (2005). İlköğretim Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Nair, A. (2018). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Politik Becerileri Arasındaki İlişki.
- Narman, G. (2006); Kadının İş Yaşamına Katılımı ve Kadın Yöneticilik Modelleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Veysel, O. & Sabri, A. Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon ve Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği, 117-135.
- Özdemir, E. (2009).Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özerten, K. N. (2018). Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Özmantar, K., Z., ve Çetin, E., Y. (2017). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).261-284.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Sezer, Ş., Akan, D., ve Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(10) 239-249.
- Sabah, S. (2004). “Kadın yöneticiler daha başarılı oluyor”, <http://arsiv.sabah.com.tr/2004/05/23/gnd110.html>.
- Sözüeroğlu, A., M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Konya, Turkey.
- Şişman, M. (2006). Öğretim Liderliği. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Şivye, Ozan Çağım (2004), “Kadın-Erkek Liderlik Tarzları ve Cam Tavan”Tügiad Elegans Magazin, Sayı:66, Mart-Nisan, www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html.
- Toker, T. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Töremen, F. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. Milli Eğitim, 160.
- Ulucan, D. (2014). Eşitlik İlkesi ve Pozitif Ayrımcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 15, Özel S., 369-383.
- Ünal, L. I. (2003). İlköğretim okullarında" demokratik okul ortamının" oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2-3), 108-123.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 69, 105-116.
- Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E., ve Kurşun, T., A. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1) 35-48.
- Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, T., C. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 126.

EKLER

Ek 1: Görüşme Soruları

1. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul yöneticisinin cinsiyetinin okul yönetimi sürecinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse neden? Hayırsa neden?

2. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul yöneticisinin kadın olmasını nasıl değerlendirirsiniz?

A) Olumlu yönleri nelerdir?

B) Olumsuz yönleri nelerdir?

3. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul yöneticisinin erkek olmasını nasıl değerlendirirsiniz?

A) Olumlu yönleri nelerdir?

B) Olumsuz yönleri nelerdir?

4. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul yöneticisinin cinsiyete bağlı yaşadıkları sorunlar nelerdir?

A) Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

B) Erkek okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

5. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul yöneticisinin yaşanan sorunlar karşısında buldukları çözüm yolları cinsiyete bağlı olarak nasıldır?

A) Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara buldukları çözümler nelerdir?

B) Erkek okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara buldukları çözümler nelerdir?

6. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde görev yapan kadın ve erkek okul yöneticilerini karşılaştırınız.

A) Kadın ve erkek yöneticilerin benzer yönleri nelerdir?

B) Kadın ve erkek yöneticilerin farklı yönleri nelerdir?

Ek 2: Anket Uygulaması İzin Belgesi



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.24932122
Konu : Anket Uygulaması

25.12.2018

Sayın Hüsne Mehtap SÜT
Kahramanmaraş Anadolu Lisesi Müdürü
Dulkadiroğlu/ KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 18/12/2018 tarihli dilekçeniz;
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 28/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2017/25 nolu Genelgesi.

Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz ilgi (a) dilekçe ekinde bulunan **"Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişki"** konulu araştırma uygulama izni talebi Müdürlüğümüze incelemiştir.

Söz konusu araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracının; ilimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan idareci ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik araştırma uygulama izin talebiniz eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada **sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü ölçme araçlarının kullanılması**, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüze paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cemal YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Karar (1 Sayfa)
2-Mühürlü Ölçme Aracı (6 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynodur.
Sunay ÖZKAN
V.H.K.İ.



Adres: Yüzüncü Yıl Bulvarı 5. no.lu Zemin Katı 46100
KAHRAMANMARAŞ
Elektronik Adı: karatoprak.milli@tr.e
e-posta: 46100@tr.e

İletişim: 0344 231 40 91
Faks: 0344 231 47 00

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza: 35776031-605.01-E.24932122-2018-12-25 14:40:00

Ek 3: Anket Formu

292

ANKET FORMU (Öğretmenler İçin)

Değerli Meslektaşım,

Ortaöğretim Okulu yöneticilerinin “Öğretimsel Liderlik” rollerine ilişkin yaptığım bir araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak üzere bu anketi ilginize sunuyorum. Bu ankette sizden okul yöneticilerinin gösterdiği bazı öğretimsel liderlik rollerine ilişkin 50 soruyu cevaplamanız istenmektedir. Lütfen verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birine katılma derecenize göre “X” işareti koyunuz. Anketten elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacak, her hangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

H. Mehtap SÜT
Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

A-Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

B-Öğrenim Durumunuz

2 Yıllık yüksekokul () 4 yıllık fakülte veya yüksekokul ()
Yüksek Lisans () Doktora ()

C-Hizmet Yılınız

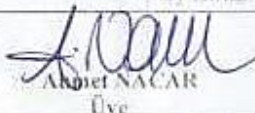
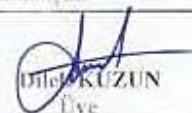
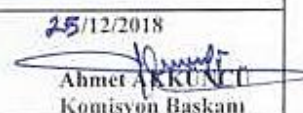
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl ()
16-20 Yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve üzeri ()



Aşağıda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili bazı davranışlar verilmiştir. Lütfen maddelere, katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara "X" işareti koyunuz.		Gerçekleşme Derecesi				
		Hiç	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
A. OKULUN AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞIMI						
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2.	Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başan durumlarından yararlanma.					
5.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.					
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.					
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.					
9.	Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10.	Öğrenci başansı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ						
11.	Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
13.	Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.					
14.	Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.					
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
16.	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.					
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ						
21.	Öğrencilerin başan durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.					
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.					
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.					
25.	Okul ve öğrencilerin başan durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.					
26.	Okulun başan durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.					



Ek 4: Araştırma İzni Değerlendirme Formu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ARAŞTIRMA İZİNİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Araştırma Sahibinin;	
Adı ve Soyadı	Hüsnü Mehtap SÜT
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	Kahramanmaraş Anadolu Lisesi
Telefon Numarası	0530 242 3074
E-Posta Adresi	
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Yakın Doğu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İlçeler	Onikişubat, Dulkadiroğlu
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anıokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	Lise
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler, Yöneticiler
Araştırmanın Konusu	"Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişki"
Araştırmanın Süresi	2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Bireysel Çalışma
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Yok
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Araştırma
Veri Toplama Araçları	Anket
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Yok
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, "Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu veri toplama çalışmamın, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitimi-öğretimi aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.
 Ahmet KADAK Üye	 Ahmet NACAR Üye
 Dilek KUZUN Üye	 Ahmet AKKUNCI Komisyon Başkanı

25/12/2018

Ek 5: Etik İzin Belgesi Formu**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

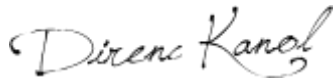
25.04.2019

Sayın H. Mehtap Süt

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/237 proje numaralı ve **“Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Yöneticilerin ve Velilerin Kadın Yönetici Yeterlik Algılarının ve Öğretmenlerin İş Doyumunun İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 5: İntihal Raporu

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN, YÖNETİCİLERİN VE VELİLERİN KADIN YÖNETİCİ YETERLİK ALGILARININ VE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNUN İNCELENMESİ

ORJINALLIK RAPORU

% 13	% 11	% 6	% 10
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
3	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	% 1
4	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% 1
5	sbed.mku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Ahi Evran Aniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
7	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Eastern Mediterranean University	