

YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE İNİSİYATİF ALMA
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

SERVET YALÇINKAYA

Lefkoşa
Haziran, 2021

YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE İNİSİYATİF ALMA
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Servet YALÇINKAYA

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Lefkoşa
Haziran, 2021

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Servet Yalçinkaya'nın "**Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve İnisiyatif Alma Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi**" isimli tezi 11 Haziran 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR	
Üye:	Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL	
Üye:	Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	
Üye:	Dr. Meryem BAŞTAŞ	
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

11/06/ 2021

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları 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.

Servet Yalçinkaya

11/06/2021

Teşekkür

Araştırmanın konusunun belirlenmesinde, yönlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve tez aşamasında yapmış olduğu büyük katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Gökmen DAĞLI'ya teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimi sürecinde desteğini hiç esirgemeyen değerli hocalarım, Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ' ye, Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ'ye, Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ'a ve Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün değerli öğretim üyelerine, Sayın Jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR'a, Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR'a, Dr. Meryem BAŞAR'a ve jürimde olup aynı zamanda derslerinden de büyük katkılar gördüğüm Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL'a şükranlarımı sunarım.

Veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Manisa İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Abdullah ÖLMEZ'e ve Müdürlük çalışanları ile okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma, bu süreçte bana "yarenlik" eden dostum Tolga SOLAK'a, aynı süreçten geçen ve desteklerini esirgemeyen Tuğba YILMAZ'a ve bugünlere gelmemde pay sahibi olan Serkan HÜKÜMDAROĞLU'na, bu süreçte benim hep yanımda olan ve bana sabır gösteren ve destekçim olan Dr. Hividar ALTAN'a, her daim duasını esirgemeyen canım annem, babam, ağabeyim ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunmaktan onur duyarım.

Servet YALÇINKAYA, 2021

Özet

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve İnisiyatif Alma Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi

Yalçinkaya, Servet

Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması

Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Haziran 2021, 170 Sayfa

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışları ve liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde yaşanan gelişmelerin etkisi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişiklere neden olmakla birlikte öğretmen ve özellikle eğitim kurumu yöneticilerinden beklentilerin daha da artmasına neden olmuştur. Mevcut yönetsel uygulamalar ve yasal mevzuatlar okulların etkililiğinin sağlanmasında yetersiz kalabilmektedir. Bunun için yöneticiler rollerinde olmayan katkılarını sunarak etkili okulların oluşmasını sağlayabilmektedirler. Çağdaş okul yöneticilerinden beklenen, rollerinin ötesine geçerek kişisel inisiyatif almalarıdır. Kişisel inisiyatif kendi kendine başlayan ve devam eden bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında ve devamında kişinin kendine ilişkin olumlu veya olumsuz algılarının, onun kişisel inisiyatif almasında önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir. Okul iklimi ve atmosferi ile birlikte öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini etkileyerek okul başarısının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan “karma yöntem” yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak olay ya da olayları bir çerçevede sunarak, analiz etmeyi ve bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Karma yaklaşımların temel önermesi olan “nicel ve nitel yöntem birlikte kullanıldığında tek başına kullanmaya oranla araştırmanın problemlerini daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Çalışmada, nicel verilerle ilişkisel tarama modeli kullanılarak okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının ve kişisel inisiyatif davranışlarının öğretmen

motivasyonu üzerindeki etkisini test etmek için bir model oluşturulmuştur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve kişisel inisiyatif davranışları bağımsız değişken olarak; öğretmen motivasyonu ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Örneklem bakımından Manisa ilinde bulunan yedisi proje okulu olmak üzere toplam 15 ortaöğretim kurumunda görev yapan 495 öğretmen ve aynı okullarda görev yapan okul yöneticileri seçilmiştir. Verilerin analizi sırasında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson moment korelasyon teknikleri ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler belirli sınıflara yerleştirilerek kategorize edilerek tarafsız analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından içsel faktörler boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiler açısından yapılan analizlerde, bu değişkenlerin anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu; benzer şekilde okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonunun iç faktör boyutlarına etkisini incelemek amacıyla kurulan regresyon modelinde, liderlik stillerinin tüm alt boyutlarının öğretmenlerin içsel motivasyonunu yordadığı belirlenmiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif davranışlarının öğretmen motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğuna ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine ve dolayısıyla öğretim kalitesini etkilediğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, öğretmen motivasyonu, kişisel inisiyatif, liderlik stilleri, okul müdürü

Abstract

Investigation of the Effects of School Managers' Leadership Styles And Initiative Behavior on Teacher Motivation

Yalçinkaya, Servet

**Ph. D. , Department of Education Management, Supervision,
Economics and Planning**

Thesis Advisor: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

June 2021, 170 Page

In this study, it was aimed to determine the effect of school administrators' personal initiative-taking behaviors and leadership styles on teacher motivation. The effects of the developments experienced today have led to significant changes in the field of education as well as in many other fields, and have led to an increase in expectations from teachers and especially from educational institution administrators. Existing administrative practices and legal regulations may be insufficient to ensure the effectiveness of schools. For this reason, administrators can provide the formation of effective schools by providing their contributions that are not in their roles. Contemporary school administrators are expected to go beyond their roles and take personal initiative. Personal initiative is a self-starting and ongoing process. It is thought that the positive or negative perceptions of the person at the beginning and in the continuation of this process will be an important step in taking personal initiative. It plays an important role in improving school success by influencing the motivation and capacity of teachers along with the school climate and atmosphere.

The research was designed with a "mixed method" approach, which allows the use of quantitative and qualitative research methods together. Mixed methods research aims to analyze and bring together the event or events by presenting them in a framework using various research methods. The basic premise of the mixed approaches is that when the quantitative and qualitative methods are used together, they enable us to understand the problems of the research better than using them alone. In the study, a model was created to test the effect of school administrators' leadership styles and personal initiative behaviors on teacher

motivation by using a relational survey model with quantitative data. In this context, school administrators' leadership styles and personal initiative behaviors are independent variables; teacher motivation was examined as a dependent variable. Qualitative data of the research were analyzed by content analysis method. In terms of the sample, 495 teachers working in a total of 15 secondary education institutions, seven of which are project schools in Manisa, and school administrators working in the same schools were selected. Pearson moment correlation techniques and multiple regression analysis techniques were used to determine whether there was a significant relationship between dependent and independent variables during the analysis of the data. Content analysis method was used in the analysis of the data in the qualitative dimension of the research, and the data obtained were categorized by placing them in certain classes and analyzed impartially.

According to the results obtained from the research findings, the motivation levels of the teachers according to the variables of gender, age, working time in the same school, education level differ in favor of male teachers in terms of gender variable in terms of internal factors. The gender of the teachers did not make a significant difference between the groups in terms of external and managerial factors. In addition, in the analyzes made in terms of the relationships between the personal initiative-taking behaviors of the school administrators and the motivation of the teachers, it was found that these variables had a significant and positive relationship; Similarly, it has been determined that there is a significant relationship between the leadership styles of school administrators and the motivation of teachers. In the regression model established to examine the effect of school administrators' leadership styles on the internal factor dimensions of teacher motivation, it was determined that all sub-dimensions of leadership styles predict teachers' intrinsic motivation. This research provides evidence that school administrators' personal initiative behaviors are directly related to teacher motivation and positively affect teacher motivation and therefore affect teaching quality.

Keywords: motivation, teacher motivation, personal initiative, leadership styles, school principal

İÇİNDEKİLER

Onay	i
Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı.....	ii
Teşekkür	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
BÖLÜM I	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Sayıltılar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
BÖLÜM II	15
Kavramsal Çerçeve.....	15
2.1. Motivasyon Kavramı	15
2.1.2. Motivasyon Türleri	17
2.1.2.1. İçsel Motivasyon.....	20
2.1.2.2. Dışsal Motivasyon	21
2.1.2.3. Öğretmen Motivasyonu	22
2.2. Liderlik Stilleri.....	24
2.2.1. Demokratik Liderlik.....	25
2.2.2. Otokratik Liderlik.....	27
2.2.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	28
2.3. Kişisel İnisiyatif Kavramı	29
2.3.1. Kişisel İnisiyatfin Boyutları	33
2.3.1.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı.....	33
2.3.1.2. Proaktif Yaklaşım	36
2.3.1.3. Israrcılık.....	37

2.3.2. Okul Yöneticileri ve Kişisel İnisiyatif	38
2.4. İlgili Araştırmalar	41
2.4.1. Türkiye ve KKTC'de Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2. Türkiye ve KKTC Dışında Yapılan Araştırmalar	47
BÖLÜM III.....	51
Yöntem.....	51
3.1. Araştırma Yaklaşımı	51
3.2. Araştırma Deseni	51
3.3. Evren ve Örneklem	52
3.4. Veri Toplama Araçları	54
3.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği	54
3.4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği	55
3.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	56
3.4.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	57
3.5. Verilerin Toplanması	57
3.6. Verilerin Çözümlemesi	58
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	58
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	59
BÖLÜM IV	61
Bulgular.....	61
4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	61
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	63
4.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.1.4. Aynı Müdür ile Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.1.5. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.1.6. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	71
4.1.7. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	72
4.1.8. Branş Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.1.9. Proje Liselerinde Çalışma Değişkenine İlişkin Bulgular	76

4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	78
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular	80
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular	83
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	87
4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	88
4.7. Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	90
4.7.1. Proje Okullarının Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular	91
4.7.2. Proje Okullarının Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmasına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	94
4.7.3. Proje Okullarının Yönetmelik Yapı ve İşleyişine İlişkin Yönetici Görüşleri	98
4.7.4. Yöneticilerin Proje Okullarında İnisiyatif Kullanabilme Olanaklarına İlişkin Görüşler	100
4.7.5. Yöneticilerin Mesleki Doyum Düzeyi Hakkındaki Görüşleri .	102
BÖLÜM V.....	105
Tartışma.....	105
BÖLÜM VI	111
Sonuç ve Öneriler.....	111
6.1. Nicel Sonuçlar.....	111
6.2. Nitel Sonuçlar	114
6.3. Öneriler	116
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	116
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	118
Kaynakça	119
Ekler	138
EK-1. Ölçek Kullanım İzinleri	138
EK-2. Bilimsel Araştırma Etik Kurul İzin Formu	140
EK-3. Ölçek Uygulama İzin Yazısı	141
EK-4. Okullar için Uygulama Yazısı	142
EK-4. Uygulama Yapılan Ölçekler	143
EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	149
EK-6. İntihal Raporu	152
Özgeçmiş.....	153

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Örneklemine Ait Okulların Mevcut Yönetici ve Öğretmen Sayıları	53
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	63
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	65
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Aynı Müdür ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	67
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Farklılaşma Durumu	69
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	71
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	73
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	75
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Proje Liselerinde Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	77
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki Korelasyon Analizi	79
Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 4.12. Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisi	81
Tablo 4.13. Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisi	82
Tablo 4.14. Kişisel İnisiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetmel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	83

Tablo 4.15. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	84
Tablo 4.16. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	85
Tablo 4.17. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	86
Tablo 4.18 Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Liselerinde ve Diğer Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki Fark Durumu	87
Tablo 4.19. Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Liselerinde ve Diğer Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki Fark Durumu	89
Tablo 4.20. Proje Okulları Yönetici Sayıları	90
Tablo 4.21. Proje Okullarının Mevcut Durumuna İlişkin Yönetici Görüşleri	91
Tablo 4.22. Proje Okullarının Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmaya Katkısı	95
Tablo 4.23. Proje Okulu Yöneticilerinin Yönetsel Yapı ve İşleyişe İlişkin Görüşleri.....	98
Tablo 4.24. Proje Okulu Yöneticilerinin İnisiyatif Kullanma Olanaklarına İlişkin Görüşleri.....	101
Tablo 4.25. Proje Okulu Yöneticilerinin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşleri	103

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl iş koşullarının rekabete dayalı ve başarı odaklı olması işgören motivasyonunu, hem bireysel hem de örgütsel bağlamda daha önemli hale getirmiştir. Zira yüksek motivasyon, çalışanların örgüte yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkilemekte, aidiyet duygularını güçlendirmekte ve bireyi iş yaşamında daha mutlu ve huzurlu kılmaktadır. Dolayısıyla işgören motivasyonu gerek bireysel gerekse örgütsel hedeflere ulaşmak açısından önemli bir süreçtir.

Motivasyon, iş görenlerin örgütsel hedefler doğrultusunda istekli olarak çalışmaları ve verimli olmaları için gerekli şartların araştırılarak bu şartların sağlanması olarak ifade edilebilir. Örgütsel yönetim üzerine yapılan araştırmalarda motivasyon, yapılması arzu edilen iş davranışlarının başlatılmasını, yönelttilmesini ve devam ettirilmesine yönelik hareketler şeklinde tanımlanmaktadır. Motivasyonda temel amaç, çalışanların istekli ve verimli olarak örgüt amaçlarına paralel olarak hareket etmelerini sağlamaktır (Demir, 2015, s.22). Dolayısıyla çalışan motivasyonunun yüksek olması örgütsel performansı da doğrudan etkileyerek (Lee & Raschke, 2016, s.163) beraberinde örgütsel başarıyı getirmektedir.

Okullar, ürünü “insan” olan örgütsel yapıların başında gelir. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim üzerine yapılan faaliyetleri; bireyleri topluca eğitme işlevlerinin üstelenilmesi; (Erden, 1998, s.50); öğrenci, veli ve okul çevresi bileşenleri düşünüldüğünde, toplumla en fazla iletişimde olan ve sayıca kalabalık örgütsel yapıların okullar olduğunu görebiliriz. Bu önemli örgütsel yapının temel unsurlarından biri ise kuşkusuz okul yöneticileridir. Bu nedenle okul yöneticisinin yönetim uygulamalarında öğretmen

motivasyonunu pozitif yönde etkileyecek faktörleri göz önünde bulundurması önemlidir.

Bir meslek olarak öğretmenlik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik vb. değişik boyutların birlikte değerlendirildiği çok boyutları olan bir meslek olarak düşünüldüğünde (Sünbül, 2002) öğretmenlerin bu unsurlardan kaynaklanan gereksinimlerinin ve beklentilerinin okul yöneticileri tarafından önemsenmesi ve doğru bir biçimde algılanması elzemdir. Özellikle okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve performansının daha yüksek olması için ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin motivasyonlarını etkileyebileceği unutulmamalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin bu süreçte öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak en çok hangi motivasyon unsurlardan etkilendiklerini bilmeleri de önemlidir (Kılıç, 2019, s.29). Çünkü belirlenen unsurlar çerçevesinde alınan yeni kararlar ve yapılan faydalı girişimler öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkileyebilir ve örgüt iklimi de daha ılımlı bir ortama dönüşebilir.

Eğitim kurumları açısından çalışanların motivasyonu diğer örgüt çalışanlarına göre biraz daha farklıdır. Çünkü eğitim sisteminde üç önemli insan gücü kaynağı vardır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan bu kaynakların her biri sürekli olarak birbiriyle etkileşim içindedir. Öğrenciler henüz istenen nitelikleri kazanmamış ancak eğitim sistemi içindeki en temel kaynak iken, öğretmenler bu kaynakları işleyen birinci ve en önemli unsurdur (Taymaz, 2011, s.115). Eğitim yöneticileri ise örgütsel amaçlar için bu kaynakları daha etkin bir biçimde kullanmak üzere yetkilendirilmiş otoriteler olarak kabul edilir. Örgütlerde farklı özelliklere sahip bireylerin ortak bir amaç etrafında aynı amaca yönlendirilmesi ve örgütün başarıya ulaşması, çalışanların ancak yönetici tarafından doğru bir biçimde koordine ve motive edilmesiyle mümkündür (Tekin, 2019, s.4). Bu açıdan bakıldığında farklı özelliklere sahip bireyleri bünyesinde barındıran ve en büyük örgütlerden biri olan okullardaki yönetim uygulamaları, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyecek temel etkenlerden biridir.

Yöneticileri tarafından iyi motive edilmiş olan öğretmenlerin mesleklerinin ve okula yönelik tutumlarının pozitif yönde etkilendiğini aktaran uzmanlar da bu konuda bazı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin içsel olarak

motive olmuş bir öğretmenin kurumunu daha çok sahiplendiğini, sorumluluk duygusunun yüksek olduğunu ve kendini gerçekleştirme noktasında mesleğinde daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan dışsal olarak motive olmuş bir öğretmenin ise mesleğinde ilerlemesi, iş arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha etkili iletişim kurması, okuluna hızlı uyum sağlaması gibi eğilimler gösterdiğini de eklemiştir. Santisi ve diğerlerine (2014) göre iyi motive olmuş bir öğretmen hem meslek kalitesini yükseltir hem de öğrencilerle olan ilişkilerinde temel bir rol alarak onları başarıya ulaştırmada en önemli rolü üstlenir. Wagner ve French (2010) öğretmen motivasyonunun sadece öğrenci başarısında önemli bir etken olmadığını; motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin okulun etik değerlerinin korunmasında da önemli bir katkı sağlayacağını belirtmiştir. Alugchaab'a (2011) göre bir okul yöneticisi karar verme sürecine öğretmenleri ne kadar dâhil eder ve onların görüşlerini dikkate alırsa motivasyonları da o derece yüksek olabilir.

Öğretmenin motivasyonunun yüksek düzeyde olmasında; eğitim kurumunun yönetimi tarafından belirlenecek hedeflerin net olarak tanımlanması, hedeflerin gerçekleştirilirken paydaşların bu sürece katılımlarının sağlanması ve eğitim ortamında gerekli düzenlemelerin oluşturulması gereklidir (Wasserman & diğ. 2016).

Günümüzde etkili okulların en önemli özelliklerinden birisi de motivasyona bağlı olarak öğretmen performansının yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar, olumlu bir okul iklimi ve sosyal desteğin sağlandığı kurumlarda başta öğretmenler olmak üzere tüm personelin iş doyumunun ve motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini kaydetmiştir (Sammons, 2014; Scheopner, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

İlgili araştırmalarda öğretmen motivasyonunu etkileyen ücret, eğitim/öğretim politikaları ve reform gibi dıştan kaynaklı etkilere çok öğretmen iş ortamından kaynaklanan içsel faktörlerden daha çok etkilendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin bazı özelliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisi üzerine odaklanan araştırmalar (Fay & Frese, 2001; Frese, 2001, s.99) sınırlı olmakla birlikte, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif

alma konusundaki davranışları hem bireysel performans üzerinde hem de örgütsel etkililiğin artmasında anlamlı ve pozitif yönde etkiler olduğunu göstermektedir.

Okul yönetiminin baş aktörleri olan okul yöneticileri Türkiye’de okul müdürü, başyardımcı ve yardımcılardan oluşan bir ekip şeklindedir. Bu ekibin lideri ise okul yöneticisi yani müdürdür. Bakanlık tarafından atama yoluyla görevlendirilen okul yöneticisi gücünü yasalar, sosyal ve teknik yetkilerden alır.

Okul müdürü, makamdan dolayı yasal yetkilerini; birlikte görev yaptığı personel ve çevreden dolayı sosyal yetkilerini; sahip olduğu yönetsel beceri ve bilgilerden dolayı da teknik yetkilerini almaktadır (Kayhan & Eroğlu, 2002, s.50). Okul yöneticisinin güçlü ve etkili lider olabilmesinde bu yetkilerin tamamına sahip olması beklenir. Bunun yanı sıra görevlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için birtakım özellikleri de taşıması gerekir. Bu özelliklerden en çok öne çıkanlardan biri ise liderlik becerisidir. Zira okul yöneticisi öncelikli olarak öğretmenleri motive etmede, onları örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, en önemlisi de eğitim-öğretim hizmetlerinin daha iyi bir noktaya taşınmasında liderlik vasıflarını etkin bir şekilde kullanmalıdır.

Liderlik kavramı, bugüne değin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve çeşitli teori ve yaklaşımlar üzerinden analiz edilmeye çalışılmıştır. Elbette bu kavramlar içinde bulunan yüzyılın özelliğine, toplumun sosyal, politik ve kültürel özelliklerine göre farklılık göstermiştir (Kantos, 2011). Geçtiğimiz yüzyılın yönetim ve liderlik anlayışının daha geleneksel bir yapıya sahip olduğu, bilgi ve teknolojiye hızlı değişimler neticesinde günümüz dünyasındaki gelişmeler yönetim ve liderlikle ilgili yeni ve farklı yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir (Yıldırım, 2011).

Bennis’in (1959, s.60) “*Davranış bilimleri içinde liderlik hakkında başka hiçbir konuda yazılmadığı kadar çok şey yazılmış ama hala çok az şey biliyoruz*” söyleminden yaklaşık otuz yıl sonra Bass (1990, s.11) liderlikle ilgili alan yazını gözden geçirmiş ve “*liderlik kavramını açıklama girişiminde bulunan araştırmacı sayısı kadar liderlik tanımı*” olduğundan bahsetmiştir. Bu

görüşlere paralel olarak Burns (1978, s.2) ise liderliği “*bugüne kadar dünya üzerinde en fazla gözlemlenen ve en az anlaşılan bir fenomendir*” şeklinde açıklamaktadır. Nitekim örgütsel yapılarının yanı sıra toplumsal yaşam ve siyasal yaşamda etkili olan liderlik kavramı üzerinde görüş birliği sağlanamadığı görülmektedir (Koçel, 2013, s.575). Ancak her bir araştırmacı liderlik kavramını farklı yönlerden ele alarak liderlik sürecine daha iyi anlam verebilme adına bu kavramın farklı değişkenlerine odaklanmışlardır.

Liderliğe odaklanan mevcut araştırmalar incelendiği zaman liderlik üzerine teoriler dört temel kategoride şekillenmektedir. 1940 yılı ve öncesine yönelik özellik ve niteliklere odaklanan dönem, 1940 ve 1960 yılları arasına odaklanan davranışsal dönem, 1960 ve 1980’li yıllara kapsayan durumsal teoriler dönemi ve 1980’lerden günümüze kadar gelen yeni liderlik teorileri dönemleridir (Yeşil, 2016, s.160). Söz konusu liderlik teorileri çalışmaları sonucunda farklı liderlik stilleri de belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Bu araştırmaya kaynak oluşturması nedeniyle “davranışsal” teorilerinden biri olan, Lewin, Lippit ve White (1939) tarafından geliştirilen liderlik stilleri sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflandırma alanyazında “demokratik liderlik stili”, “otokratik liderlik stili” ve “tam serbestlik liderlik stili” olarak açıklanmıştır.

Demokratik liderlik stilinde örgüt yöneticisi tüm paydaşları yönetim ve karar mekanizmasına dahil eder. Katılımcı bir liderlik türü olan demokratik liderlik için araştırmacılar en etkili yöntemlerden biri olduğunu, grup üyelerinin yüksek üretkenliğe sahip olduklarını ve çalışanların motivasyonunda etkili olduğunu belirtmektedirler. Demokratik liderler örgütün hedefleri, planları ve politikalarını belirlemede ve iş bölümü yapmada her zaman grup üyeleriyle iletişindedir ve onların görüşlerini değerli bulurlar (İsmail, 2012, s.28; Jay, 2014, s.10-11; Eren, 2012, s.461). Lider ve grup üyeleri arasındaki ilişkiler eşitlikçi ve hakkaniyete dayalıdır. Dolayısıyla insan ilişkileri kuvvetli ve olumlu özellikler taşıyan bir liderlik stildir.

Otokratik liderlik stilinde yöneticiler “yönetim gücünü” yasalardan alırlar. Örgütteki tüm kararlar yönetici tarafından alınır ve astların kararları uygulaması beklenir. Yöneticiler, örgüte ilişkin kararlarda paydaşlara

danışmaz ve onların herhangi bir açıklamada bulunmalarını beklemeksizin sadece emirlere uymalarını isterler (Cherry, 2017). Otokratik liderler çalışanların performansını yakından takip eder; çalışanlar arasında rekabet ve mücadeleyi teşvik eder ve başarmayı teşvik ederken zayıf ve az da performansı cezalandırır. Otokratik liderlik becerisine sahip lider daha çok görev odaklı ve yönlendirici bir role sahiptir (Cook, 2011 s.15). Yöneticiler iş görenleri karar verme sürecine dâhil etmezler ve bu nedenle yönetici ile çalışanlar arasında iletişim engeli oluşur.

Tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde örgüt çalışanlarının serbest bırakıldığı ve çoğunlukla karar alma ve örgüt içi çatışmalara müdahalenin olmadığı bir yönetim tarzı söz konusudur. Yöneticiler tarafından en az tercih edilen liderlik tarzı olup “kaçınmacı” bir yaklaşıma dayanır (Thrash, 2012, s.6). Örgütte otorite ve hiyerarşisi yoktur. Lider, grup üyelerini pek çok konuda bağımsız bırakır, onları cesaretlendirir ve iş görenlerin ihtiyaçları veya refahı için kaygı duymaz (Robbins & Judge, 2014). İş görenlerin amaç, plan ve programlarının gerçekleştirilmesi için kendilerine kaynaklar tahsis edilmesi imkânını tanıyan bir liderlik stildir (Eren, 2012, s.461; Koçel, 2013, s.583). Ayrıca etkili bir yönetim görevinin yürütülebilmesi için örgüt çalışanlarının öğrenim düzeyinin yüksek olması gereklidir (Tanrıverdi, & diğ., 2016, s.116). Tam serbestlik stilini tanıyan liderin yönetsel etkiye daha az ihtiyacı vardır ve de çalışanlara ve örgütün işleyişine fazla müdahale etmez. Kısacası “yetkiyi sahiplenmeyen” lider olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak örgüt yöneticilerinin liderlik stilleri çeşitlilik göstermekle birlikte her birinin iş görenler üzerindeki etkisi farklı olabilir. Konuya eğitim yönetimi açısından bakıldığında ise bir okul müdürünün liderlik tarzının, okulun tüm paydaşlarının -görece öğretmenlerin- okula karşı aidiyet duyguları ve motivasyonları başta olmak üzere okula ilişkin ilgi, tutum ve davranışlarını etkileyen unsurların başında geldiği bilinmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Kılıç (2019) okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği çalışmasında, demokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini bildirmiştir. Benzer bir araştırma

yürüten Price (2008), demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunda etkili olduğunu; Eyal ve Roth (2011) okul müdürleri arasındaki liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonunda ve refahında önemli bir rol oynadığını; Leithwood ve Louis (2012) yöneticilerin liderlik uygulamalarının okul kültürü ve okul ikliminde olumlu yönde etki sağladığını; Tilahun (2014) demokratik liderlik stiline öğrencilerin akademik başarılarını ve okul performanslarını yüksek düzeyde etkilediğini; Atsebeha (2016) okul müdürlerinin destekleyici liderlik stillerinin öğretmenlerin performansında etkili olduğunu; Franklin (2016) tam serbestlik sağlayan liderlerin öğretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive ettiğini; Gross (2016) liderlik stillerinin iş görenlerin yenilikçi olmalarında ve fikirlerini özgürce ifade etmelerinde büyük rol oynadığını belirtmektedirler.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, öğretmen motivasyonunun sağlanmasında temel sorumluluk okul müdürüne düşmektedir. Olumlu liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin göstereceği gayret ve oluşturacağı pozitif okul atmosferi, öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir faktör olarak yerini almaktadır (Sağlam, 2007). Güçlü, huzurlu ve güven telkin eden bir yöneticinin desteğini arkasında hisseden öğretmen, yüksek motivasyon düzeyini yakalayacak ve mesleğinde başarıya ulaşması çok daha kolaylaşacaktır (Ada, & diğ., 2013). Öte yandan bir yöneticinin liderlik tarzı, iş görenler üzerinde etki sağlayan tek unsur değildir. Yöneticinin liderlik becerisini destekleyen, örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayan, özellikle yetki sınırları içinde aldığı kararları uygulamaya geçirmesi aşamasında kullanması gereken başka özellikleri de bulunmalıdır. Akın (2012) bu özelliklerden biri olan kişisel inisiyatif alma davranışını eğitim kurumu idarecileri milli eğitimin amaçlarına uyum sağlaması koşuluyla “*görev tanımları arasında ifade edilmemiş fazladan katkıları*” olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de okul yöneticileri görevlerine ilişkin yaptıkları tüm faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilatının mevcut mevzuat hükümleri çerçevesinde yürütürler. Dolayısıyla tüm okul yöneticileri görev alanlarıyla ilgili iş ve işlemlerden eşit derecede sorumlu olup aynı mevzuata tabidir.

MEB'in "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde de okul yöneticilerinden kurumsal kimlik oluşturma, ekip ruhunu yakalama, üretken olma ve öngörülemeyenlerin yönetilmesine dair temel beklentilere yer verilmiştir. Ayrıca belirlenen eğitim politika ve strateji temelinde eğitim müfredatı ve eğitim teknolojisi alanlarında yapılacak reform ve iyileştirmeye ilgili gayretlerin başarısı öğretmen ve okul müdürlerinin sahip oldukları yönetsel beceri, mesleki tecrübe ile algı ve adanmışlıklarına bağlanmıştır.

Okullarda kimi okul yöneticilerinin daha başarılı olması, sadece standart işleyişi takip etmelerinden değil, bunun ötesinde ve farklı bir davranış sergileyerek kişisel yeterliklerini ve özelliklerini ortaya koymasından kaynaklanıyor olabilir (Sevil, 2019, s.108). Bu bağlamda yöneticilerin rollerinin gereklerinin ötesine geçerek, okulun temel hedefleriyle uyumlu olarak sundukları katkılar kişisel inisiyatif olarak kabul edilir. Frese (1997) kişisel inisiyatifi "çalışanın rolünü yorumlaması, örgüt yararına yeni amaçlar oluşturmaları ve bu amaçları ısrarcı bir biçimde uygulaması" şeklinde belirterek dinamik bir kavramı olarak açıklar ise inisiyatif alan bir yöneticinin örgütün tüm kademelerindeki çalışanların istek ve enerjilerinin artmasını sağlayabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra kişisel inisiyatif bir "yetki aşımı" olarak değerlendirilmemeli, daha çok yöneticinin kendisinden beklenenden daha fazlasını ortaya koymak olarak yorumlanmalıdır (Akın, 2012, s.7). Bir başka ifadeyle kişisel inisiyatif, örgütün amaçları doğrultusunda, bir başkasından talimat beklemeden sorumluluk üstlenerek harekete geçme davranışıdır.

Bireysel inisiyatif alma davranışı, birbirini tamamlayan üç boyut olan "ısrarcılık", "kendiliğinden başlama" ve "proaktiflik" boyutlarından oluşur. Kendiliğinden başlama boyutu dış baskıları, rol gerekliliklerini, öğretim ve bir eylem gerekliliği olmadan davranışın kendiliğinden meydana gelmesini ifade etmektedir (Frese, & diğ., 2007). Bu yönden kendiliğinden başlama bireyin örgütün amaçlarından ziyade kendi amaçlarını oluşturmalarını gerekli kılmaktadır. Proaktiflik boyutu bireyin olası sorun ve fırsatlar hakkında önceden haberdar olarak farkına varması ve harekete geçmesiyle ilgilidir (Fay & Frese, 2001; Rank, 2006). Proaktif çalışan örgüt ya da iş çevresinde

gelecekle ilgili gereksinimleri önceden görerek ihtiyaca göre değiştirme çabasındadır. Israrcılık ise bireyin proaktif bir çaba benimseyerek, belirlediği amaçları uygulama ve ortaya çıkması muhtemel engeller için aktif bir şekilde mücadele etmesini ifade etmektedir (Frese, & diğ., 1997). Israrcı bir yönetici, sarf edilen zaman ve çaba sayısını dikkate almadan sürekli yeni yöntemler deneyerek amaca ulaşmaya odaklanır.

Konuya ilişkin yapılan araştırmalar kişisel inisiyatifin gerek örgütlere gerekse bireylere olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Kişisel inisiyatif sahibi bireyler daha iyi akademik neticeler elde etmekte (Tymon & Batistic, 2016), daha girişimci olmakta (Frese, 2009), daha kolay iş bulmakta ve düşüncelerini gerçekleştirmekte daha ısrarcı davranmaktadırlar. Öte yandan kişisel inisiyatifi teşvik eden iş ortamlarının ise daha etkili, kârlı ve değişim odaklı (Frese & Fay, 2001) oldukları da görölmektedir. Ancak kişisel inisiyatif, okul yöneticileri ve örgüt psikolojisi alanında yeterince ele alınmış bir konu değildir. Çeşitli alanlardaki yöneticilerin sürekli olarak yüksek inisiyatif sahibi çalışanların gerekli olduğunu vurgulamasına rağmen, kişisel inisiyatif yakın zamana kadar sistematik olarak ele alınmamıştır.

Türkiye’de okulların eğitimsel anlamda niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar politika yapıcılarca ve özel kurumlarca yapılmaktadır. Yapılan çalışmalardan biri okulların yönetim yapı ve işleyiş modeli özelinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014-2015 öğretim yılında uygulamaya koyduğu Proje Okullar (PO) modeli olmuştur. 2015-2016 öğretim yılı verilerinde Türkiye’de; resmi ve özel 10 bin 549 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (MEB İstatistikleri 2015/16). Bu okullardan 59’u Ortaöğretim, 29’u Din Öğretimi ve 5’i ise Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olmak üzere toplamda 90 tane ortaöğretim okulu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle PO kapsamına alınmıştır. Proje okullarda yönetsel ve işleyiş özellikleri yönünden okul yönetimini diğer eğitim kurumlarından ayıran en önemli özellik okul müdürünün kendi ekibini seçme yetkisinin tanınmış olmasıdır. Okullara personel seçiminde okul yöneticisinin birlikte çalışacağı ekibi seçme sürecine dâhil edilmesi Türk Eğitim Sisteminde ilk defa gerçekleşen bir uygulamadır. Eğitim kurumlarına fen, sosyal, mesleki ve

teknik, Anadolu vb. kendi eğitim türüne özgü uygun personel görevlendirilmesi eğitim kurumunda olumlu bir örgüt ikliminin ve ekip ruhunun oluşturulması bakımından son derece önemlidir.

Literatürde gerek öğretmen motivasyonu gerekse okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını odağa alan araştırmaların yer aldığı belirlenmiştir (Pitre, 2003; Özan, Türkoğlu & Şener, 2010; Yanmaz, 2010; Arslan, 2012; Kurt, 2015; Boyle, 2014; Jamal, 2014; Eyal & Roth, 2011; Franklin, 2016; Alfahad, Alhajeri & Alqahtani, 2013; Naile & Selesho, 2014; Işık, 2016; Sucu, 2016; Price, 2008; Gilbar, 2015; Adeyemi, 2010; Mary, 2012; Lekia & Kayii, 2018; Bernanthos, 2018). Bahsi geçen araştırmalar liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu ile yakın bir ilişki içerisinde olduğunu, öğretmen motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkilediklerini göstermektedir. Okul müdürünün sergilediği ya da sergileyeceği demokratik tutumlar ile davranışın öğretmen motivasyonunu olumlu, otokratik stilin olumsuz etkilediği ancak serbestlik tanıyan okul yöneticilerinin inisiyatif alma, liderlik davranışları ve iş gören motivasyonu arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca kişisel inisiyatif kavramı daha çok üretim odaklı örgütlerde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte birçok farklı iş alanı ve meslek gruplarına yönelik çalışmalarda da ele alınmıştır. Ancak eğitim örgütlerinde yetki kullanma biçimleri okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma ve öz-yeterliklerinin incelenmesi gibi inisiyatif almayla ilgili olabilecek çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Kişisel inisiyatif ile birlikte liderlik stilleri ve motivasyonun aynı çalışmada irdelenmesinin okul yöneticilerinin rol gerekliliklerinin ötesinde çabalarını, katkılarını ve performanslarını anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin merkezi, bürokratik ve hiyerarşik bir yönetim yapısına sahip olması, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları kanunlar dahilinde belirlenmiştir (Turan, & diğ., 2012). Bu nedenle, okul yöneticilerinin her konuda inisiyatif kullanmaları mümkün olmayabilir. Çünkü okul örgütleriyle ilgili kararların çoğu merkezi yönetim tarafından alınmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin karar yetkisi yorumlama düzeyinin dışına çıkamamaktadır.

Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin inisiyatif ile birlikte liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu ne oranda yordadığını belirlemek; halihazırda uygulamada olan proje okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını diğer okul yöneticileriyle karşılaştırmak ve yöneticilerin kişisel inisiyatif alma becerilerini öğretmen motivasyonu bağlamında değerlendirmek bizi bu konuyu araştırmaya teşvik etmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Bu araştırmada temel amaç; okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmaktır. Bu çerçevede aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türüne ve branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen motivasyonun alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları ve liderlik stilleri boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre, proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer diğer ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin görüşlerine göre, proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer liselerde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Okul yöneticilerinin Proje Okulu uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların etkililiğinin sağlanmasında önemli görevler üstlenen okul yöneticileri, mevcut mevzuat ile bu etkililiği sağlamada yetersiz kalabilirler. Bunun için yöneticiler rollerinde olmayan fazladan katkılarını sunarak etkili okulların oluşmasını sağlayabilirler. Etkili bir okul için çağdaş okul yöneticilerinden beklenen, rollerinin ötesine geçerek kişisel inisiyatif almalarıdır. Kişisel inisiyatif kendi kendine başlayan ve devam eden bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında ve devamında kişinin kendine ilişkin olumlu veya olumsuz algılarının, onun kişisel inisiyatif almasında önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda okul liderliği, uluslararası düzeyde eğitim politikası gündemlerinde öncelikli bir konu haline gelmiştir. Okul iklimi ve atmosferi ile birlikte öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini etkileyerek okul başarısının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Etkili okul liderliği, eğitim-öğretimin verimliliğini artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmek için gereklidir (Pont, & diğ., 2008, s.9). İyi bir liderlik becerisi ve yeteneğine sahip olan bir okul yöneticisi, okulun hedeflerine ulaşması için alacağı inisiyatif ve sergileyeceği liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonuna olumlu katkılar sağlayacaktır. Osterloh, Bruno ve Frost'a (2001) göre bir okul müdürü sadece etkili bir lider, yönetici ve danışman olmamalı aynı zamanda etkili bir motive edici olması gerekir. Bu çalışmanın bu açıdan okul müdürlerine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde liderlik davranışları ile birlikte inisiyatif alma ve öğretmen motivasyonunu etkileme gibi farklı değişkenleri bir arada inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri ile birlikte öğretmen motivasyonunda ne oranda etkili olduklarının anlaşılması bakımından önemli olabilir. Öte yandan proje okullarının Türk eğitim sistemi için eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişinde yeni bir paradigma yaratacağına ilişkin işaretler göstereceği yönündedir. Proje okul uygulamaları eğitimin yönetsel yapı işleyişi hakkında toplum ve eğitim camiasında bilinirliği konusunda zayıf kaldığı görülmektedir. Araştırmanın, “proje okul” uygulamasını yaşayanların değerlendirmeleri ışığında tanıtmaya ve yaygınlaşacağı öngörülen proje okul yöneticilerinin yeterlikleri ve mesleki becerilerini de belirleyeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklem bakımından Manisa ilinde bulunan yedisi proje okulu olmak üzere toplam 15 orta öğretim kurumunda görev yapan 495 öğretmen ve aynı okullarda görev yapan okul yöneticileri ile,
2. Süre bakımından 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 2. Dönemi ile
3. Veri toplama araçları bakımından “Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği”, “Liderlik Stilleri Ölçeği”, Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın nitel kısmında yapılması planlanan görüşmeler Covid-19 sürecinde getirilen kısıtlamalar nedeniyle yüz yüze görüşme imkanı olamamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilerek katılımcı görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularında derinlemesine cevaplar alınamamıştır. Bu durum görüşme sorularının analizi aşamasında bir sınırlılık oluşturmuştur.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmış olan “Kişisel İniyatif Alma”, “Liderlik Stilleri”, Öğretmen Motivasyonu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ölçeklerinin araştırmanın amacını gerçekteşirmede yeterli ve geçerli ölçümleri sağladığı; ayrıca katılımcıların ölçeklerdeki sorulara gerçekte görüşlerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri kabul edilerek evren ve örnekleme de temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Liderlik Stili : Örgütün yönetim ve yapılanmasıyla sorumlu olan kişinin örgüt çalışanlarıyla olan davranış ilişkilerinde başvurduğu tarz ve davranış şekilleri (Omolayo, 2007, s.30).

Proje Okulları (PO): Ulusal proje veya uluslararası anlaşma ve protokoller kapsamında belirli bir alana yönelik uygulama projesi yapılan okullar(MEB, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Motivasyon: Bireyin bir iş ya da eylemi bir amaç çerçevesinde gerçekteşirmek için kendi istek ve arzusuyla sergilediği davranış süreci.

Kişisel İniyatif: Yöneticinin kendi iradesiyle ve proaktif bir yaklaşımla fazladan rol üstlenmesi ve kendi kendine üstlendiği bu rolün gerektirdiği görevi ısrarcı bir şekilde yerine getirmesidir.

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünün birinci kısımda araştırmanın temel konu başlıklarını oluşturan kavramlara ilişkin bilgi ve açıklamalara yer verilmiş; ikinci kısımda ise konuyla ilgili literatür çalışmalarının özetleri aktarılmıştır.

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, Latince kökenli bir kelime olup hareket anlamına gelen “Motus” kelimesinden türemiştir. Anlam olarak “insanları harekete geçiren ve bu hareketin devamlı olmasını sağlayan güç” olarak tanımlayabiliriz. Geçmişten günümüze motivasyon ile ilgili farklı tanımlar ve çeşitli teoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan farklı tanım ve teorilerin temel amacı bireyleri etkileyen etmenleri saptamak ve bu etmenlerle bireyin çalışma heyecanını canlı tutma noktasında idarecileri yönlendirmektir. Bireyin heyecanını canlı tutmak için saptanan her etmen kişisel farkındalığı göz önünde bulundurarak ihtiyaçlar neticesinde gelişmiştir. Geliştirilen her etmen kişiyi diğer bireylerden ayırarak hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.

Bu alandaki en önemli çalışmaların başında Maslow tarafından ortaya konulan ve geliştirilen “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”, McClelland tarafından ortaya konulan “Başarma İhtiyacı Teorisi” ve Herzberg’in “Çift Faktör Teorisi” ve Alderfer’in “Var olma, İlişki ve Geliştirme Yaklaşımı”dır.

Abraham Maslow tarafından 1943’te klinik ortamda yapılan araştırmalar sonucunda literatüre kazandırılan İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi’ne göre bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için kendilerine bir takım amaçlar belirleyerek kendi yaşamlarını şekillendirirler. Buna göre bireyin kendini gerçekleştirmesi olarak nitelendirilen son basamağa ulaşıncaya kadar belirli hedefler vardır ve bu hedeflere ulaşmak için o basamağa ait ihtiyaçların karşılanması gereklidir. Birey için ihtiyaçların her aşamasında yerine getirilmesi gereken bir olgu olarak karşısına çıkar. Beş ayrı aşamada belirtilen teoriye göre, insanların hedeflerine ulaşabilmek amacıyla bir takım istek ve beklentiler bulunmaktadır. Bu istek ve beklentilerin yerine getirilmesi durumu gerçekleşince bir sonraki seviyeye geçilmektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı'nda iki temel hipotez vardır. Bunlardan ilki bireyin yaptığı her davranışın altında mutlaka ihtiyacını karşılamaya yönelik güdüleyici bir etkinin olduğu, diğeri ise bu ihtiyaçlarının sıralamasıdır. Maslow'un en önemli savı bireyin bir ihtiyacı karşılanmadan bir sonraki evreye geçilemeyeceği görüşüdür. İhtiyacı giderilen bireyin bir sonraki evreye geçişte kritik etkiyi oluşturan unsur motivasyonu yani isteklilik içerisinde oluşudur.

McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi temelinde sosyal öğrenme yolu ile öğrenilen ihtiyaçların "Başarı İhtiyacı", "Güç İhtiyacı" ve "Bağlanma İhtiyacı" olmak üzere üç temel ihtiyaç vardır (Can, & diğ., 2015, s.113). Başarma ihtiyacı, bireyin belli bir konuda başarma ihtiyacını, güç ihtiyacı diğer insanlar üzerinde güç elde etme ve yönetme ihtiyacını, bağlanma ihtiyacı ise diğer insanlar ile ilişkiye girme ve bağlanma ihtiyacına yönelik olan sosyal bir ihtiyaçtır. Bu teoride motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi Maslow'un hiyerarşik İhtiyaçlar yaklaşımına kıyasla basitleştirmiştir.

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, insanların yaptıkları iş hakkında kendilerini memnun edecek etkenlerin neler olması gerektiğine yönelik araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Herzberg'e göre bireyler yaptıkları işte memnun olmalarını sağlayan etmenlerin, kendilerini kötü hissetmelerine neden olacak etmenlerle birbirinden ayrıldığını ve her ikisinin farklı bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Başarı kavramı tanınma ve gelişme gibi iç faktörler olarak doyumunu etkilerken yönetim politikası işin şartları ve iş ortamındaki diğer bireyler ise iş doyumsuzluğunu etkileyen faktörlerdir (Özkalp & Kirel, 2016, s.284-285). Herzberg'in kuramına göre bireylerin ihtiyaçları belli başlı bir düzen içinde değildir. İnsanlar iki farklı bölümde incelenen ihtiyaçlarından hijyen ihtiyaçlarını karşılamadığında iş doyumsuzluğu yaşanmaktadır. Bir başka ifade ile çalışanların iş yerinde ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları ve bireysel ilişkilere yönelik ihtiyaçları iş doyumunu ile ilgili değildir. Motive edici faktörler olan başarı ve tanınma duygusu yani kişinin kişisel gelişim karşılandığında iş doyumunu ortaya çıkacaktır (Özer & Topaloğlu, 2008: 11).

Alderfer, Var olma, İlişki ve Geliştirme Yaklaşımını Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımını biraz daha basitleştirerek ortaya atmıştır. Bu yaklaşım da üç ana başlık altında toplanmıştır. Kısaca VİG (ERG) olarak adlandırılan bu yaklaşımda I. Var Olma (Existence Needs), II. İlişkide Bulunma (Relatedness Needs) ve III. Gelişme (Growth Needs) olarak sınıflanmaktadır. Sıralamaya baktığımızda Maslow'un yaklaşımıyla benzerdir ancak en önemli farkı Maslow'un yaklaşımında bir ihtiyaç karşılanmadan diğerine geçilemez iken Alderfer'in yaklaşımında birden çok ihtiyaç bireyi aynı anda motive etmektedir.

Motivasyon belirli hedeflere yönelik davranışı uyandırma, yönetme ve yönlendirme sürecidir. Üretmek için harekete geçme eylemini gerçekleştirmeye istekli ve hazır olma hali ve varmak istenen hedeflere ulaşıncaya kadar belirli bir şekilde sürdürme eğilimidir. Motivasyon bireyin ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkilidir (Apolline, 2015, s.18) ; Latham'ın (2007) yaptıkları değerlendirmelerde motivasyon kavramının üç ortak paydayı içerdiği anlaşılmaktadır: (1) Motivasyon insan davranışını enerjik hale getirir; (2) bu davranışı yönlendirir veya gerekli iletişim kanallarını sağlar ve (3) bu davranışın nasıl sürdürüleceğini ve nasıl destekleneceğini ortaya koyar (Alrasbi, 2013, s.36). Motivasyon, insanlara enerjilerini ve zamanlarını en iyi şekilde nasıl kullandıkları ile ilgili mevcut alternatiflerden seçim yapmalarına imkân verir (Alugchaab, 2011, s.19).

2.1.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon, insanı bir davranışa iterek bu davranışın şiddetiyle enerji düzeyinin tayin edildiği; birey davranışlarını belirli bir yöne tayine ederek devamlı olmasını sağlayan; bir takım iç ve dış sebepler ile bu sebeplerin işleyişine ilişkin birtakım mekanizmaları içine alan kavramdır (Akbaba, 2006). İnsanları motive eden iç ve dış sebepler birbirinden farklı görünerek içsel ve dışsal motivasyon şeklinde ayrı ele alınarak incelenmiştir: İçsel ve dışsal motivasyonun farklarına yönelik çalışmalar, ilk defa psikolojik çalışmalarda görülmüştür.

1800'lü yılların sonunda yaptığı ampirik çalışmalarla akla gelen bilim insanı William James, motivasyon ile ilgili çalışmalar yapmış ve bu konudaki

teorileri ilgi çekmiştir. James bireyin diğer bireye ait ilgileri takip etmesinde içsel motivasyonun gerekliliğinden söz etmektedir. İçsel motivasyon olmuş bireylerin davranışları üzerine ilk kez değinen Woodwarth'tır. Buna göre bir iş ya da faaliyet dışsal bir takım motivasyonlarla başlatılabilir fakat birey içsel bir motivasyonla istekli olduğu taktirde daha özgür ve etkili başlayabilmektedir. Allport ise bireylerde davranış faaliyetine başlatan dışsal motivasyon yerine davranış ya da hareket veya eylemin devamlılığı için içsel motivasyonun zorunlu oluşunu vurgulayarak bu bakış açısını Allport fonksiyonel özerklik olarak adlandırmıştır (Deci & Ryan, 1985, s.11).

Yapılan araştırmalara göre iş gören performansında içsel ve dışsal motivasyonun önemli iki kaynak olduğu belirtilmiştir: (1) Görevin kendi performansından ortaya çıkan ve içsel etkenler olarak bilinen içsel motivasyon, (2) örneğin maaş artışı, kınama ve ceza gibi bir kısmı yönetici tarafından kontrol edilebilen ve işgörenin dışında gelişen dışsal etkenler dışsal motivasyon olarak bilinir (Alrasbi, 2013, s.60). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran en önemli ayrıntı kişinin harekete geçmedeki yöntemidir. Her iki motivasyon türünün de bireyi motive etmede etkili olmasına rağmen, içsel motivasyonun daha etkili olduğu unutulmamalıdır (Hoy & Miskel, 2010, s.157-413).

İçsel ve dışsal motivasyonunun dışında farklı motivasyon türleri de vardır. Bu türler birbirleriyle tamamen ayrı olmayıp zaman zaman iç içedir. Bu motivasyon türlerini yardımcı motivasyon türleri olarak düşünebiliriz (Buckley, 2021; Tarver, 2020). Bu sebeple kısaca çalışmamızda bu türleri ele aldık.

Ödüle Dayalı Motivasyon veya Teşvik Motivasyonu

Ödüle dayalı motivasyon türüdür. Grup ya da bireylerin belirli bir hedefe ulaşmasında bir ödül veya teşvik söz konusu olursa bu motivasyon türü kullanılır. Amaca ulaşmada bir ödülün olması, insanları daha başarılı edeceği gibi aynı zamanda daha kararlı yapabilir. Şunu da belirtmek gerekir ki ödül ne kadar güçlü olursa motivasyonda o kadar güçlü olur.

Öğrenme Motivasyonu

Öğrenme motivasyonu, süreçte öğrenilen bilgilerle ilgilenir. Herhangi bir hedefe ulaşmada, ödülün ziyade süreçte öğrenilenlerle motivasyon oluşturur. Kişi ya da gruplar bu süreçte, öğrendikleri ile yetkinliğe ulaşabilir. Ayrıca bu motivasyonla kişiler kendileri sürekli geliştirebilir.

Maaştan ziyade değerli beceriler öğrenilecek bir terfi istenirse, burada öğrenme motivasyonu kullanılmış olur. Bu da son derece değerli bir motivasyon aracı olur ve de tüm motivasyon stratejilerinde kullanılması önemli olur (Buckley, 2021).

Korkuya Dayalı Motivasyon

"Korku" kelimesi bir olumsuz çağrışım taşısa da motivasyon söz konusu olduğunda, bu durum tersine dönebilir (Buckley, 2021). Özellikle başarısızlık korkusu, kişi veya grupları etkileyerek bir motivasyon aracına dönüşebilir. Kişiler hem kendini hem de başkalarını hayal kırıklığına uğratmaktan korktuğu için kendi kendini başarıya şartlayarak bir motivasyon oluşturur. Böylelikle korku, olumlu bir motivasyona dönüşür.

Davranış (Tutum) Motivasyonu

Davranış motivasyonu, sizin veya diğer insanların düşünme ve hissetme şeklini değiştirme arzusuyla geliştirilen motivasyon türü olarak ifade edilmektedir (Tarver, 2020). Davranış motivasyonunda birey ve gruplar, hem kendilerine hem de çevrelerindeki diğerlerine olumlu yaklaşım pozitif hissettirmeye yönelik eylemlerde bulunur. Böylece amaca ve hedefe ulaşma da bir motivasyon kaynağı oluşturur.

Başarıya Bağlı Motivasyon

Başarı elde etme düşüncesi, insanları belirli amaç ve hedeflere ulaştırmada önemli bir motivasyondur. Başarı motivasyonunda, genellikle kişi kendi kendini motive edip içsel bir tutum sergileyerek süreci yaşar. Ve süreç sonunda hedefe ulaşıldığında başarı hissi meydana gelir. Bu hisse ulaşma arzusu kişiyi daha kararlı ve sorumlu tutar.

Güce Dayalı Motivasyon

Güce bağlı motivasyon türüdür. Kişiler daha güçlü olmak için kendilerini motive eder ki bu da kendilerini başarıya götürür. Aynı zamanda dünyayı değiştirme isteği ile yeniliklere açık bir motivasyon oluşturur.

2.1.2.1. İçsel Motivasyon

Bireydeki isteğin, arzusun ihtiyacı ve dürtülerinden alan içsel motivasyon, başarı duygusu ve öğrenme duygusu ihtiyacının doğal bir ortamda gerçekleştiği motivasyon türüdür (Ryan & Deci, 2000). İç motivasyonun yüksek olduğu bir birey yaptığı işi zevk duyarak ve mutlu olarak yapar ve de işi yapmaya iten güç kendi isteğidir. Bu durumda bireyi davranış oluşturma hareketine geçiren şey içgüdüselidir (Deci, 1971). Bir birey yaptığı iş için yüksek düzeyde bir içsel motivasyona sahipse kendisi için bir aktivite ya da iş yapar, gerektiğinde eğitimi alır, çalışır, meslek edinerek tamamıyla her şeyi kendi isteği ile yapar.

İçsel motivasyonları yüksek olan bireyler, zorluklardan kolayca vazgeçmezler ve zorluklarla mücadele etmeye hazırdırlar. İçsel motivasyon kaynakları; merak, bilgi isteği, yetkinlik ihtiyacı, gelişme ve başarılı olma isteği ifade edilebilir (Tuncer, & diğ., 2018). Böylelikle İçsel motivasyonun birçok olumlu yönleri olduğu kanısına varabiliriz.

İçsel motivasyonun araçsal olmayan bir doğası vardır. Özünde motive edilen eylemler anlamında olup doğuştan gelen eğilimle kendini gösterir. Bireylerin ilgi ve isteklerine göre faaliyetlerde bulunması, zevk ve kendini ödüllendirme gibi iç tatminler bu faaliyete dâhil olduğu için, başarı kaçınılmazdır.

Gruber ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada (2014), içsel motivasyonun hafıza performansına katkısı olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyonun performans üzerindeki etkisinin dışsal teşviklerin "katkı etkisi" varlığından daha büyük olduğunu göstermiştir.

İçsel motivasyon, öz motivasyonla iç içedir. Öz motivasyon, bireyin kendi içsel durumundan kaynaklanan, davranış, hareket ve tutumlarını etkileyerek onları belli bir amaç ve belli bir yön doğrultusunda hareket

etmesini sağlayan faktörler olarak tanımlanmaktadır. Bu faktörler şunları içerir: Sorumluluk (işin önemli olduğunu hissetmesi ve kişinin kendi kaynakları üzerinde kontrolü elinde tutması), özerklik (hareket özgürlüğü), beceri ve yetenekleri aracılığıyla ilgi çekici ve zorlu çalışma ortamlarını kullanarak terfi ve ilerleme fırsatlarını değerlendirmesidir (Armstrong, 2006, s. 254). Bireyler belirli işleri yapmaya ya da eğlenmek için spesifik davranışlar sergilemeye güdülenmişse, o zaman içsel motivasyon süreci gerçekleşmiş demektir.

İçsel motivasyon kavramı içsel değerlerle de yakından ilişkilidir. İçsel motivasyon, kişisel zevk, ilgi veya memnuniyet ile ortaya çıkan motivasyona atıfta bulunur ve genellikle dışardan sağlanan koşullar tarafından manipüle edilen dışsal motivasyonla karşılaştırılır (Guay, & diğ., 2010). İçsel güdüler, içsel olarak beyin veya bilişsel faktörler tarafından üretilir. Bu nedenle, somut değillerdir, ancak motivasyon üzerinde etkileyici bir etkiye sahipler. Sorumluluk, başarı ve beceri gibi duyguları içerir. İçsel motivasyon faydalı işlerin yapılmasına neden olur (Luthans, 2012).

2.1.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, dışardan çeşitli ödül ve özendirmelerin yardımıyla belli bir davranışı sergilemek olarak ortaya çıkar. Dışsal ödül etkenleri bireyin denetiminde olmayıp dışardan dayatılan teşvik edici kaynaklardır (Beck, 2004, s.194). Dışsal motivasyon, bireyin işte ilerleme şansı, nedensiz işten çıkarılma endişesi taşımama, iş arkadaşları ile geçinebilme, çalışma şartları, maaş, üstleri ile ilişkileri ve üstlerin karar verme ve yol gösterme gibi destekleri kapsamaktadır (Aydoğan, 2015, s. 22). Dışsal motivasyon bireyin dışında gelişen, ücret artışı, övgü ve terfi etme gibi ödülleri birlikte aynı zamanda eleştiri veya disiplin eylemi gibi cezaları da içermektedir (Armstrong, 2006, s. 254). İşgörenlerin dışardan edindikleri motive edici gereçlerle istek ve gereksinimlerini karşılamaya çalışmaları dışsal motivasyonun yöntemleridir. Örgüt içerisinde bu motive edici gereçlerinin çoğu örgüt yöneticileri tarafından tedarik edilir. Yöneticiler de işgörenleri motive etmek için bireysel ve çevresel faktörleri gözden geçirip onlar için en uygun motive edici yolları bulmaları gerekmektedir (Koçel, 2001, s. 487).

Nihayetinde dışsal motivasyon belirli farkındalık yaratan bir neticeye sahip olmak için etkinliğin yapılmasını olumlu gören bir süreçtir. Dolayısıyla, dışsal motivasyon, araçsal değerinden ziyade, yalnızca bir etkinliğin birey için etkinlik yapması anlamında içsel motivasyonula çelişmektedir (Ryan & Deci, 2000, s. 60).

Dışsal motivasyon kendi içinde üç alt başlıkta incelenmektedir. Belirlenmiş dışsal motivasyon fayda sağlamaya ve bireysellik için davranışta bulunmaya yönlendirir. İe yansıyan dışsal motivasyon bireyi sakınma ve zorlamaya yönlendirir. Dışsal motivasyon dış düzenleme boyutu ise herhangi bir davranışa ait ödüllendirmeye ve bir baskı sonucunda ortaya çıkma durumu olarak açıklanır (Deci, & diğ., 1991; 1992; Deci & Ryan, 2000a).

Dışsal motivasyon ve içsel motivasyon arasında farklar vardır. Dışsal motivasyon sonuç odaklıdır. Yapılan tüm aktiviteler zevk duyma ve içten gelen dürtü yerine tamamen faydaya dayanır. İçsel motivasyon ise dışsal motivasyonun tam tersi zevk duymaya odaklıdır. Ayrıca motivasyonsuzluk da söz konusu olabilir. Bu durumda kişinin eyleme geçmeme, bu isteğin olmama durumudur. Motivasyon yokluğu, aktiviteden faydalanılmaması ve gerekli yeterliliğinin hissedilememesidir (Deci & Ryan, 2000, s. 60).

2.1.2.3. Öğretmen Motivasyonu

Okulu ayakta tutan en önemli faktör kuşkusuz öğretmendir. Eğitim sürecinin en stratejik ögesi öğretmendir (Kocabaş & Karaköse,2005). Öğretmen, ğrencilerin hedef koymasında ve bu hedeflere ulaşmasında yol gösterici, rehber olan kişidir. Öğretmenlerin en önemli misyonu yaşadığı topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki oldukça önemlidir.

Okul yöneticileri; öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını bilen ve öğretmenlerin beklentilerini anlayan ve bu beklentileri karşılamaya çalışan kişidir. Okul yöneticilerinin önemli görevlerinden biri de öğretmenlerin okulda motive olmalarını sağlamaktır. Motivasyonu yüksek olan ğretmen, örgütün amaçlarına ulaşmada büyük çaba sarf eder. Çünkü kendini görevine adanış ve enerjisini örgütün amaçlarına harcamış bir eğitmen, amacının

gerekliliklerini yaparak başarıya ulaşacaktır. Başarılı öğretmenlerin güdüleyici özelliklerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Çünkü bu öğretmenler, öğrencilerinde yüksek düzeyde uyarılma oluşmasını sağlayabilmektedirler (Öncü, 2004, s. 77). Bundan dolayı motivasyonun en temel nedeni ihtiyaçları giderme arzusudur. Nitekim okul yöneticilerinin başarıyı yakalayabilmesi; okul personelinin bilgilerini, yeteneklerini ve güçlerini okulun hedeflerine ulaşması yönünde kullanmasına bağlıdır.

Okul yöneticisi, eğitimci kimliğiyle öğretmenleri anlayabilmesinin yanında onlara önderlik ederek onların gelişmesinde, değişim ve yenilikleri gözlemleyerek öğretmenlerin bu yeniliklere adapte olmasını kendisine görev edinmiştir. Kendilerine sağlanan imkânların ayrıcalığını bilen öğretmen, okul yöneticileri tarafından teşvik edilmeleri ve güdülenmeleri, iş tatmini ile örgütsel bir yapı olarak okula olan bağlılıklarının artırılması hususunda olumlu etkileşime girer (Serin, 2011). Böylelikle öğretmenlerin motivasyonunda okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlar önemli bir etkindir. Müdürlerin gösterdiği tutum ve davranışlar öğretmenleri mesleğinden soğutabileceği gibi tam tersi de mesleğini sevgi ve bağlılıkla icra etmesine sebep olabilir. Etkili okul yöneticileri kurum çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerinden haberdar ve bu etmenleri dikkate almaktadırlar. Kurum çalışanlarıyla sağlıklı iletişimin sağlanabilmesi için önce güven ortamının oluşturulması, bireysel farklılıklara saygı kavramı çerçevesinde birlikte bir amacı gerçekleştirme noktasında fikir birliğine varılması gerektiği hususuna önem verdikleri görülmektedir. Böylelikle kurum çalışanlarından en üst düzeyde bir faydalanma beklenir (Aydın, 2007). Ayrıca öğretmenlerin farklı bireysel ihtiyaç ve beklentilerinin olması onların motivasyonlarını farklı şekilde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim kurumu yöneticileri öğretmenler arasındaki bireysel farklılık düzeylerini iyi bir şekilde analiz ederek bunlara uygun motivasyon stratejileri geliştirmelidir. Çalışanlar örgüt hedeflerine göre motive edilmelidir. Okul yöneticisi tarafından önemli olan eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda davranış sergilemeleridir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Bu nedenle yöneticiler eğitim kurumunun örgütsel hedeflerine ulaşabilmek ve istenilen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama gayreti göstermeli, onların güdülenmelerini

sağlayan motivasyon gereçlerini kullanmaları gereklidir. Böylelikle öğretmen motivasyonlarını arttıracak nitelikte okul iklimi oluşturma imkânı doğacaktır (Yılmaz & Ceylan, 2011) .

Kanımızca öğretmenlerin iş motivasyonu önemli bir kavramdır. Bir eğitim sisteminin gücü büyük ölçüde yüksek kaliteli öğretmenleri çekmeye ve sürdürmeye bağlıdır (Kocabaş, 2009). Situma ve Iravo (2015), öğretmenlerin öğrenenlere bilgi, beceri ve deneyimler sunma görevinin olması, öğretmen motivasyonunu kritik ve önemli bir konu haline getirmektedir. Bundan dolayı öğretmen motivasyonu eğitimin başarısının ve çıktılarının belirlenmesinde çok önemli bir görev üstlenmektedir. Dolayısıyla eğitim ve okul hedeflerine ulaşmak için, öğretmenlerin motivasyonu eleştirel ve bilinçli bir şekilde düşünülmeli ve ele alınmalıdır. Çünkü motivasyon enerjiyi içerir ve öğrenmeye yönlendirir ayrıca etkili çalışmayı ve potansiyel gücü elde etmeyi kapsar. Iwu, Gwija, Benedict ve Tengeh (2013), motive olmuş öğretmenlerin işlerinde daha az motive olanlara göre daha memnun oldukları ve daha iyi performans sergilemekte oldukları gözlenmiştir. Bu öğretmenlerin iyi motive olmaları memnuniyetlerinin büyük ölçüde belirlediğini ve yüksek performansla yol açtığını göstermektedir.

2.2. Liderlik Stilleri

Liderlik kavramı, Eskiçağ'lardan günümüze dek insanı hem sosyal hem de siyasal yaşamda etkileyen önemli kavramlardan biri olmuştur. Sosyal bir varlık olan insan, çevresel şartların avantaj ve dezavantajlarından ötürü birlikte yaşamayı tercih etmiştir ki bu da toplulukları meydana getirmiştir. Bu toplulukların idare edilmesi, liderliğin doğmasını sebep olmuştur. Liderlik kavramı 1920'lerden itibaren bilime konu olmuş ve üzerinde farklı tanımlar yapılmıştır (Bakan & Büyükebeş, 2010, s.73). Liderlik kavramı, dar manada insanlara yol gösteren ya da bir yere götüren manasındaki lider terimi ile ilişkilendirilip liderin görevi olarak tanımlanmaktadır. Geniş mana da ise lider, özel nitelikleri olduğu düşünülen, risk alabilen ortaya çıkan hataları ve yanlışları kendisi üstlenebilen, kriz zamanlarında toplumları bunalımdan kurtarabilen kimse olarak tanımlanmıştır (Toktaş, 2019). Johns ve Moser

göre de bir lider, belirtilen hedeflere ulaşmak için astları üzerinde etkili olmalıdır (Johns & Moser, 1989).

Liderlik kavramı tarihsel süreçte araştırılmış ve günümüzde de önemini korumaktadır. Liderlikle ilgili birçok kuram ortaya atılmış. Bu kuramlar birbirinden farklı olsa da hiçbir zaman salt bir şekilde ayrı olarak düşünülmemektedir. Liderin davranışları ve yönetim anlayışı nasıl olmalıdır sorusu literatürde “liderlik stillerinin” oluşmasını sağlamıştır. Nihayetinde liderler, örgüt ortamında takipçilerini yönlendirmek ve yönetmek istedikleri zaman çeşitli liderlik stillerini benimsemişlerdir (Chiang & Wang, 2012).

Liderlik stili aynı zamanda bireyi motive eden bir yaklaşımdır (Northouse, 2015). Liderlik stili, liderin iş görenlere uyguladığı davranış desenidir (Omolayo, 2007, s.30). Liderlik stilleri, özel durum, grup, örgütsel yapılar ve kişilere uygun olacak şekilde belirlenmelidir (Ololube, & diğ., 2015). Liderlik stili, iş görenlerin tutum ve davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Ayrıca lider örgütün çevresini tanımalı ve şartlara bağlı olarak etki faktörlerini doğru olarak tespit etmesine ve örgütsel yapının başarısı için isabetli kararlar alma hususunda yeteneğe sahip olmalıdır (Alkahtani, 2016, s. 23). Liderler astlarını yönlendirdiklerinde çeşitli stilleri benimserler. Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından demokratik, otokratik ve serbestlik tanıyan üç genel liderlik yaklaşımı belirlenmiştir.

2.2.1. Demokratik Liderlik

Katılımcı liderlik olarak da bilinen demokratik liderlik, yöneticinin dışında astların ya da grup üyelerinin karar verme sürecine aktif olarak katılımlarında rol aldığı yönetim stilidir. Demokratik liderlik tarzı, liderler ile takipçileri veya grup üyeleri arasındaki ilişkilerin hakkaniyete ve eşitliğe dayalı olduğuna işaret eden yönetim tarzıdır. Demokratik liderlik stiline ait bazı özellikler şöyledir: Grup üyeleri, lider yönetimi elinde tutsa bile fikir ve görüşlerin paylaşılması teşvik edilmektedir. Grup üyelerinin yönetsel süreçte daha aktif olurlar. Örgütsel yapı içerisinde üyelerin yaratıcılık özellikleri ödüllendirilerek desteklenir. Ayrıca Goldman'a (2002) göre demokratik

örgütler doğal olarak aşağıdaki altı özelliğe sahiptir: Politikalar bir grup örgüt tarafından belirlenir, herkes tarafından anlaşılabilmesi için teknik ve iş performansı önlemleri tartışılır, liderler görev ve sorumluluklarını yerine getirmek konusunda üyelere tavsiyelerde bulunurlar, üyeler kiminle çalışacaklarını seçmekte serbesttirler, grup görev dağılımını belirler ve liderler övgü ve eleştiri konusunda tarafsız olmaya çalışırlar (İsmail, 2012, s.28; Jay, 2014, s.10-11).

Demokratik lider, astlarına yetki veren, katılıma teşvik eden ve grubun normlarının ve değerlerini bilen liderdir (Arıkan, 2001, s.242). Demokratik lider, herhangi bir karar alma sırasında ekibine danışırken, ekibin merkezi bir kontrol birimi olarak hareket eder (Amini, & diğ., 2019). Herhangi bir sorunda, lider problemi grubuyla paylaşarak konsensüs oluşturur. Böylelikle grup üyelerine düşüncelerini paylaştırarak, onların sorunlara daha sıkı bağlanmasını ve yaratıcı fikirler ortaya atmasını sağlar. Aynı zamanda her bireyin fikri çok önemli olduğu için demokratik bir ortam yaratılır. Ayrıca grup üyeleri kararlarından ve eylemlerinden sorumlu tutularak görevin daha çok benimsenmesi sağlanır.

Araştırmacılar, bu liderlik stiline genellikle en etkili yöntemlerden birisi olduğu, grup içerisinde yüksek düzeyde üretkenliğe sebep olduğu ve grup üyelerine katkı sağlayarak, grubun moralinde artışa neden olduğu konusunda olumlu görüş belirtmektedir (Cherry, 2017). Otokratik liderin temel özelliği emir vermekken, demokratik liderin temel özelliği ise grubundaki bireyler arasını ilişkileri güçlü tutarak çoğulcu bir karar alma mekanizması kurmaktır. Dahası bu liderlik tarzı, hesap verebilirlik ve sorumlulukların ve görevlerin devri ve işbirliği ile karakterize edilir (Choi, 2007). Demokratik liderliğin temel bir işlevi de astlarını yetkilendirmesi, sorumluluğu dağıtması ve grup görüşmelerini kolaylaştırmasıdır (Rahbi, & diğ., 2017, s. 4-5). Demokratik bir liderin grup tartışmalarını ve grup kararlarını teşvik etmede çok aktif bir rol oynaması, tam serbestlik tanıyan liderlik stiliyle demokratik liderlik stiline ayrılmasını sağlar (White & Lippitt, 1960).

Demokratik liderliğin dezavantajları da vardır. Hızlı karar alma ve hızlı eyleme geçme gibi zamanın sınırlı olduğu durumlarda uzun tartışmalar,

sürecin yavaş işlemesine neden olabilir. Ayrıca bireylerin görevleri açıkça tanımlanmazsa ve lider bireyler arasında yeterince iletişim kurulmazsa bu liderlik stili başarısız olabilir.

Eğitimde, demokratik liderlik stili önemlidir. Okulda demokratik bir lider, astlarına yetki ve sorumluk vererek yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar. Aynı zamanda bu yetki ile astlarının ilgi ve sevklerini artırarak tecrübe kazanmalarını sağlar (Yörük & Kocabaş, 2001).

2.2.2. Otokratik Liderlik

Gücü ve karar vermeyi kendi içerisinde merkezileştiren liderlik stiline otokratik liderlik denir. Otokratik liderlik, klasik tarz olarak da adlandırılır. Bu stilde lider, otoritenin çoğunu kendi elinde tutar. Otokratik lider tam yetki olarak planlama, organize etme, kontrol etme ve karar verme gibi tüm sorumlukları üstelenir (Amini, & diğ., 2019). Ayrıca otokratik lider yönlendirici ve görev odaklıdır (Cook, 2011, s.15).

Otokratik liderliğin en önemli özelliği yakın denetime, açık yönlendirmeye ve üstlerin emrine dayanmasıdır. Ayrıca hızlı karar almayı; hızlı eylemi ve yön birliğini kolaylaştırır (Chukwusa, 2018). Otokratik lider, nasıl yapılmalı ve ne zaman yapılmalı gibi sorular üzerinde durur ve gereksimler için net beklentiler sağlar.

Otokratik lider ve astları arasında net bir ayrım vardır. Otokratik lider, çalışanlarına danışmadan emir verir. Yönetim şekli tehdit ve cezaya dayanmaktadır. Astlarını fikirlerini önemsemediği gibi kendi kararlarının sorgulanmasına müsaade etmez.

Otokratik liderlik stilinin olumlu yanı hızlı karar verilip harekete geçilmesi ve farklı grupların senkronize edilmesidir. Özellikle de büyük bir gruba danışmadan karar alınıp hızla harekete geçilmesi bakımından önemlidir. Ancak diğer taraftan da otokratik liderlik stilinde yaratıcılık daha azdır. Tüm yetkinin bir kişi de toplanması ve farklı fikirlere önem verilmemesi yaratıcılık ortamını ortadan kaldırmaktadır. Nihayetinde ceza ve tehditlerin olduğu ortamda yeniliklerin oluşması zordur.

Okullarda otokratik liderliği, benimseyen yöneticiler, daha çok güç ve karar alma yetkisine sahiptir. Bu tarz yöneticiler, çalışanlara danışmazlar ayrıca bir girdiye de müsaade etmezler. Çalışanlardan yöneticinin talimatlarına uymalarını beklerler. Motivasyon düzeyi yapılandırılan bir tür ödül ve ceza oluşturularak gerçekleşir (Cherry, 2017). Otokratik lider, çalışan ve çalışan performansını çok yakından izleyerek, grup üyeleri arasındaki rekabeti teşvik ederek başarı ödüllendirilmiş ve düşük performans cezalandırılır.

2.2.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

Tam serbestlik liderlik, liderlik stilleri içerisinde en az tercih edilen bir liderlik tarzıdır. Liderlikten kaçınmaya dayanan (Thrash, 2012, s. 6) bu liderlik stili, “yokluk liderliği” tarzıyla karakterize edilmektedir. Bu tarzdaki liderler, astları ve takipçileri ile ilgilenmeyip grupla ilgili kararlar ya da politikalar almazlar (Rahbi, & diğ., 2017, s. 5). Ayrıca Bass ve Avolio (1994) pasif liderlik sergileyenlerin herhangi bir sorun esnasında harekete geçmediklerini, bu durumun onların karakteristik özellikleri olduğunu, herhangi bir hedef ve beklentileri olmadığını ifade ederek bu durumdaki liderlik stilinin tam serbestlik tanıyan liderlik özellikleri olduğunu belirtmektedir (Segredo, 2015, s.11).

Tam serbestlik tanıyan lider, pozisyona aday gösterildiğinde bu pozisyonu fiziksel olarak işgal eder ve sorumluluklarını yerine getirmez (Tosunoğlu & Ekmekçi, 2016, s.90). Kısacası örgüt üzerinde etkili olmayan bir liderlik tarzıdır (Bentley, 2011, s.25). Bu liderlerin kendi organizasyonları içinde yetkileri yoktur veya çok azdır. Liderin, karar vermede ya da sorumluk almada hedefleri yoktur. Bu liderlik tarzının temel işlevleri, uygun kararlar vermeleri için üyelere veya takipçilere güvenmeyi ve eğitimli çalışanları işe almayı içerir (Rahbi, & diğ., 2017, s. 5). Aynı zamanda kendisini evrak vb. işlerle meşgul ederek, astlarından uzak durur ya da onları kendi hallerine bırakır.

Tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde, astlar veya takipçiler karar alma ve çözümden sorumludur. Grup üyeleri dilediği kişilerle, grup kurarak herhangi bir problemi çözebilir ve farklı düşünceler deneyerek sonuca

ulaşmada en uygun kararı alabilir (Canpolat, 2016, s. 51). Ancak bu tarz bir yönetimde, grupta istikrarsızlık, özensizlik, düşük üretim ve hayal kırıklığı meydana gelmektedir. Böylelikle önü belli olmayan bu grupta, güvensizlik ve başarısızlık kaçınılmazdır (Mohammed, & diğ., 2014). şunu da belirtmek gerekir ki bu liderlik tarzı, uzun vadeli çalışanları olan kuruluşlar için uygun olup yönlendirme, hızlı geri bildirim ve övgü gerektiren ortamlar için uygun değildir (Rahbi, & diğ., 2017, s. 5).

2.3. Kişisel İnisiyatif Kavramı

Kişisel inisiyatif kavramını açıklamaya başlamadan önce “inisiyatif” sözcüğünün anlamını açıklamak yerinde olacaktır. İnisiyatif sözcüğü yabancı bir terim olarak Türkçe’ye Fransızca “initiative” sözcüğünden geçtiğı bilinmektedir. Bu kavram öncelik, üstün olma, karar verme ve karar alabilme niteliğı şeklinde üç farklı anlamda kullanılmaktadır (TDK, 2019). Yabancı kaynaklarda da genel anlamda bir şeyi başarmak veya problem çözmek için yeni bir plan veya süreç, yargılama becerisini kullanarak ne yapılması gerektiğı söylenmeden karar vermek veya bir şeyler yapmak, avantaj kazanmak için güç veya fırsat şeklinde açıklanmaktadır.

Kişisel inisiyatif, aktif bir performans kavramı olarak çalışanın üzerine düşen görevlerinin anlamlandırılmasında yeni amaç vizyon ve misyon oluşturulmasında ısrarcı bir biçimde rol oynayan bir performans kavramıdır (Akın, 2012). Çalışan ve yöneticilerde yenilikçi fikrin kendiliğinden ortaya çıkma durumu; işinden ve kendisinden istenileni daha verimli hale getirmesinde yaşadığı problemlere karşı ve zorluklarla mücadele etme isteğı; yaşadığı problemlere karşı çözüm üretmeye konusunda kararlılığı; proaktif olma seviyesine ulaşılması; yeterlilik ve kişisel karakter özelliklerinin belirlenmesinde bireysel inisiyatif ortaya çıkmaktadır (Fay & Frese, 2001).

Bireysel inisiyatif, misyon ile tutarlılık gösteren, uzun süreçler için odaklanmayı gerektiren, hedef ve eylem amaçlı olmasından dolayı benlik saygı düzeyleriyle de ilişkili bir kavramdır. Kurum ya da kişinin amaç ve hedeflerine yönelik atılan adımların ısrarcı olması, yönetimin ve görevlerinin değiştirilmesinde düzeltilmesinde ve iyi hale getirilmesinde zorlukları da içine alan bir anlamı oluşturmaktadır (Fay, & diğ., 2007).

Tanımlardan hareketli karşımıza kişisel gelişiminde kişide önemli olduğunu görmekteyiz. Kavram, bu anlamda gelişim kavramı ile bağlantılıdır. Özellikle bireysel gelişimin uyumlu olarak davranış süreçlerinde düşüncelerde ve kişinin duygu dünyasının oluşmasında yaşanan olaylarda öznel tecrübe olarak bağlantısı yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Geise, 2008). Bireysel gelişim içinde olan insanın farkındalığı anlama noktasında kendi deneyimi, duyguları, inancı, tutumu ve değişimi kişisel inisiyatif kavramı ile ortak paydada buluşmaktadır. Bu ortak payda da oluşan kavramlar, amaçlı ya da amaçsız olarak süreçlerin sonucu olarak inisiyatif almanın insan gücünün önemli olduğunu da göstermektedir.

Kişisel inisiyatif kavramı birçok bilimsel teoriye de dayanmaktadır. Bunlardan birincisi Taylor'un öne sürdüğü yönetim teorisidir. Bu teori içinde inisiyatif kavramını açıklamak, tanımlamak ve yorumlamak örgütlenmenin ve liderliğin sadece işveren için değil eş zamanlı olarak işgörenlerinin de etkili ve güçlü olduğu vurgusu vardır (Carson, 2005).

1930'larda ise bu vurgunun Hawthorn'un çalışmalarının odak noktası haline gelmiştir. İnisiyatif kavramı bu dönemde insan ilişkilerin motivasyon kaynağı olarak görüldü. Memnuniyet ve yetkinlik için en önemli kaynak haline geldi. 1950-1960 yılları arasında Herzberg, ikili faktör analizi uygulayarak inisiyatif kavramını pazar arayışı içinde kullanarak zenginleşme olarak tanımladı. Bu arayış ikili ilişkilerde zenginleşme faaliyeti olarak anlam buldu. Herzberg'in inisiyatif kavramına yüklediği ikili faktör analizi, iş görenlerin durumunu saptamak kendilerinin motivasyonlarını sağlamak, iyi ve kötü olarak tecrübelerini ortaya çıkarmak bakımından yerini bulmuştur (Carson, 2005).

Kişisel inisiyatif kavramının tarihsel kökeni incelediğimiz de liderlik kavramıyla ilişkili olarak geçtiğini görmekle birlikte İlkçağ düşünürlerinden Aristoteles ve Stoacılarında da liderlik vasfı yüklediğini görmekteyiz. Brenegar (2005). Bu anlamda kavram, liderlik yapma görev alma anlamları ile kullanılmaktadır.

Frese ve Bledow (2011)'a göre kişisel inisiyatif, bireyin çevresinde yaşadığı problemlere ve sorunlara çözümci ve barışçıl bir bakış açısı sunmaktır. Bu durum inisiyatifi daha çok kullanarak ve iş görenine güven, motivasyon vermesi ile bağlantılı olarak görülmektedir (Akt. Okyay, 2012, s.12-13). Teorilerin daha kapsamlı tartışılması ve incelenmesi Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesinden sonra daha çok önem kazanmıştır.

Doğu Almanya bünyesindeki işverenlerinin inisiyatifinin çok düşük olduğunu saptamıştır. Sosyalist Doğu Almanya Demokratik Cumhuriyeti'ndeki çalışanlarının hayatları incelendiğinde bu durum herhangi bir örgüte bağlı kalarak çalışmalarına devam etmek istedikleri gözlemlenmiştir. Birleşmeden sonra teknolojik değişiklikler ve yönetim değişiklikleriyle birlikte değişim başlamıştır (Frese, & diğ., 1996).

İnisiyatif kavramı görev ve sorumluklarımızın gereği, hareketle etkenlik ve aktif hareketlilikle ilişkilidir. Belirli koşulların bize sunulması, imkânları fırsata çevirmemizde yardımcı olmaktadır. Bu manada inisiyatif göstermek zarar vermek ya da bir olaya tepki göstermek değildir. Sorumluluk yükleyerek liderlik yapmak, görevlerini bilinçli bir şekilde yerine getirmek yükümlülükleri üstlenmek onaylamak demektir (Covey, 2014, s. 86).

Kişisel inisiyatif kavramını bağlamsal performansın bir yaklaşımı olarak esas alırsak bireyin bir işte kendisine farkına vararak etkin kendilik bilincini sergilediği davranışsal bir boyutudur. Özel bir alanda tekrar ifade etmek gerekirse tutarlı, uzun süreli, hedef ve eylem yönelimli, ısrarcı ve kendiliğinden oluşan bir proaktif liderlik davranışı olarak alt başlık halinde sunabiliriz (Frese, & diğ., 1997).

Kavramın konumuz açısından önemini kısaca vurgulamak gerekirse günümüzün karmaşık ve küresel rekabeti içinde olması organize edilmeyi daha önemli hale getirmektedir. Bu değişim ve dönüşümler içerisinde öngörülmeyen bazen problemler sorumluluklar ve görevler olabilmektedir. Bu anlamda yönetimde ve üretimde daha çok üretken ve verimlilik sağlanabilmesi için yüksek bir kişisel inisiyatif oluşturmak yadsınamaz bir gerçek haline gelecektir. Oluşan rekabet ortamı sadece iş kurumu ya da

eğitimsel faaliyetlerde değil bireysel düzeyde de kendini daha fazla gösterecektir.

Yaratıcılık, üretkenlik, kendilik bilincini oluşturma noktasında kişisel inisiyatif kavramı bireye kendi kararları alma fırsatı sunma durumunda kalmaktadır. İnisiyatif almak değişen ve değişen dünya düzenine karşı akılcı, çözümcü olarak aktif bir rol üstlenmektir. Görev, sorumluluk ve liderlik yapılmayan hiçbir durumda inisiyatif alındığından söz edilemez (Akın, 2012, s. 22).

Kişisel inisiyatif almada birey içinde bulunduğu duruma karşı engelleri aşabilme özgüvenine de sahip olmalıdır. Bu durum başkalarına da güven vermektedir. Örgütsel yapı da daha bütünlük ve ortak payda da hareketi beraberinde de getirmektedir. Verilen görev ve sorumluluklar aynı zamanda bir liderlik vasfı yükler. Özgüven ile ilişkili olan inisiyatif alma durumu kişinin engelleri aşmada daha aktif bir rol üstlenmesinde de etkin olacaktır.

Sonuç olarak kişisel inisiyatifi çalışanın yapması gereken resmi görevinde aktif olması ve kendiliğinden başlama yaklaşımını benimsemesi ile sonuçlanan bir davranış sendromu olarak düşünebiliriz. Bu anlamda kişisel inisiyatifi örgütün misyonu ile tutarlı olması, uzun vadede hedefe yönelik eylem odaklı, engel ve gerileme karşısında ısrarcı ve proaktif bir şekilde kendiliğinden başlar (Frese, & diğ., 1996, s.38). Crant (2000) ise mevcut koşulları iyileştirmek veya yenilerini yaratmak için girişilen çabayı inisiyatif olarak tanımlamıştır. İnisiyatifin mevcut koşullara pasif olarak uyum sağlamaktan ziyade statükoya meydan okumayı gerektirdiğini belirtmiştir.

Burada önemli bir birleşen olarak proaktif kavramında inisiyatif kavramıyla birlikte tanımlamak gerekmektedir. Proaktif kavram, problemleri ön görerek öncelikli olarak çözüm üretmedir. Sorumluluk üstlenerek çözüm üretirler. Bu süreç çalışma veya da işin oluş ve bitiş aşamasına kadar devam etmektedir. Özellikle yönetim ve denetim konusunda titizlikle bir plan dahilinde çalışarak problemlere karşı ön görücü olma eğiliminde davranırlar. Kişisel inisiyatif davranışı da bu haddede kendiliğinde başlar ve proaktiflik sağlamaktadır. Bu iki birleşen birçok boyutları da beraberinde getirmektedir.

2.3.1. Kişisel İnisiyatifin Boyutları

Kişisel inisiyatif kavramı ana temel olarak birçok boyutlu olarak tanımlayabiliriz. Bir davranış olarak kişisel inisiyatif, kendiliğinden başlama davranışı, proaktif yaklaşım ve ısrarcılık boyutlarından meydana gelmektedir. Alt boyut olarak bu alt başlıklar inisiyatif kavramının tanımlanması konumuz açısından önemli görülmektedir. Peki bu boyutlar nedir?

2.3.1.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı

Çalışanların iş ortamındaki davranışları onların iş amaçlarıyla ilgilidir ve genellikle bu amaçlar tarafından yönlendirilirler. Çalışanın rol gereklerinin ötesindeki davranışları ise “kendiliğinden başlama davranışları” olarak kabul edilir (Frese, 2001, s.100). Glaub’a göre (2009) kendiliğinden başlama davranışını bireyin *“bir eylemi emir almadan, acil gereklilikler tarafından zorlanmadan ya da açık bir rol modelinden esinlenmeden başlatmayı”* ifade eder.

Örneğin, bir işçisinin çalıştığı makineyi kendi görev alanında olmamasına rağmen tamir etmeye çalışması kendiliğinden başlama davranışına verilebilecek basit bir örneklerden biridir. Yine benzer şekilde bir sekreterin davetli bir konuşmacıya -davetli istemeden- su getirmesi çok küçük bir davranış gibi görünse de onun bu davranışı kendiliğinden başlama ve kişisel inisiyatif alma olarak değerlendirilebilir (Frese & Fay, 2001, s.139-140).

Bir davranışın kendiliğinden başlama olarak değerlendirilebilmesi için ayrıca inisiyatif alırken izlenen yolla normal yol arasında önemli ölçüde “psikolojik mesafe” olması gerekir (Frese & Fay, 2001, s.141). Psikolojik mesafe, bir olgu, olay ya da durumun birey tarafından algılanma biçimiyle ilgili bir kavramdır. Birey gerçekleşmekte olan bir olayın ne kadar içinde ve olanlara ne kadar hakimse, psikolojik mesafe o kadar azdır. Ancak olacak şey açık değilse ve önceden görülmesi önemli miktarda mantıksal kestirim gerektiriyorsa bu durumda psikolojik mesafe çoktur.

Genel anlamda kendiliğinden başlama boyutu üst yöneticilerin verilen görevlerinin talimatların açık bir şekilde hedefler doğrultusunda

düzenlenmesidir. Burada kişi kendi iradesi ve özellikleriyle emir almadan eyleme geçmesi ihtiyaç ve gereklilikleri herhangi bir talimat verilmeden yapmasıdır. Ortaya çıkan bu hareket ve tedbirler kişisel inisiyatifi doğru yerinde kullanması ile doğru orantılı görülmektedir.

Olay veya durumlar ortaya çıkmadan önce sorunları algılayabilmek ön görmek işverenin talimatının gerçekleştirilmeden durumu düzeltilmek gibi tespitler örnek olarak değerlendirilebilir. Bu durum kendi alanın da dışına çıkarak öngörülen ya da gerçekleşen bir durumun ilişkili olmayan konularıyla ilgilidir. İş görenler ya da yöneticiler kendi inisiyatiflerini kullanarak bu duruma çözüm bulurlar.

Kendiliğinde başlama boyutunda aynı zamanda yüksek ve düşük iş odağından bahsetmek gerekir. Üst düzey işler genel itibarıyla risklidir ve zor bir süreci içine alır. Ve genellikle üst düzey yöneticileri bu inisiyatifi almak ve göstermek zorundadır. Böylelikle bu da iş tanımının bir parçası haline gelir ve sorumluluk alınır. Ayrıca bu durum saygın bir görev sayılabilir ama işin içinde riskler barındırabilir ve yönetici yaptığı çalışmalara yapılandırma yapamayabilir. Bu durum yönetici ya da işverenin kendi ideolojisi ve stratejisini değiştirmeye başlamasına sebebiyet vermektedir. Bu da kişisel inisiyatif göstermeye sevk etmektedir.

Örneğin, üst düzey bir yönetici, zaten ortada olan ve diğer yöneticilerin uzun zamandır tartıştığı bir yenileşmeyi örgütünde uyguluyorsa bu yöneticinin kişisel inisiyatif aldığı söylenemez. Çünkü bu durumda psikolojik mesafe azdır. Öte yandan, bir üst düzey yönetici en azından kendi sektöründe sıra dışı bir uygulamayı yürürlüğe koyuyorsa inisiyatif alıyor demektir. Bu durumda kendiliğinden başlama davranışının bağlama göre farklılaştığını söylemek mümkündür.

Düşük düzeyli iş ortamlarında kişisel inisiyatif kavramı daha farklı olarak kullanılmıştır. Üst düzey yöneticilerinin aksine düşük düzey kişisel inisiyatif kavramı genel olarak dışarda bir sorumluluk değildir. Bu iş görenlerin sorumluluklarının dışına çıkmaması olarak örnek verilebilir. İş görenlerin özerkliği ve kontrol edilmesi onay almadan kişisel inisiyatif kullanması sorun

olarak ortaya çıkabilir. Acil bir durum olmadıkça kullanmak başka problemleri de beraberinde getirebilir. Burada tecrübe, sorumluluk ve kendilik bilinci onaylanmamışsa inisiyatife yok denecek kadar az yer verilmelidir. Ancak kalite yöntemleri gereği alt görevleri de gözden geçirilebilir. Ya da verilen görevleri ya da işin kalite kontrolü yapılarak ek görevler verilebilir. Bu süreçte inisiyatif kullanmanın kendine göre hususları ve özgün yapısı vardır. Bu özgü hedefler aynı zamanda bilinçli bir tecrübe ve düşünceyi esas alır ve oldukça soyuttur. Esas itibarıyla kişisel inisiyatifi küçük ve büyük oranlama tekniği olarak kullanılabilir.

İşyeri ya da iş merkezlerinde insanlar örgütsel ve karmaşık bir yapı ile karşılaşmaktadırlar. Bu örgütsel yapı örtük diye adlandırılmaktadır. Böyle karmaşık bir yerde çalışmak bazı kararları da etkilemektedir. Özellikle bu durumda çalışan iş görevler kişisel inisiyatifin alt boyutu olan kendiliğinden başlama hedeflerini nasıl gerçekleştireceklerdir. Bu soru karşımıza çıkmaktadır. Kişisel inisiyatifin bu boyutundan kendiliğinden başlama soyut bir konu olduğu için daha çok detaylı çalışmayı gerektirir. Hassas ve karar alma noktası oldukça zordur. Aynı zamanda derinlemesine bir analiz ve sentez yapılması gerekmektedir. Örnek olarak vermek gerekirse bir şirkette yönetici şirketin uluslararası bir katılımı büyüyeceğini öngörmektedir. Yapılan anlaşma ve şartlar yurt dışına açılması gerektiğini sunmaktadır. Bu durum da yönetici işverenlerinin orta düzeyde bir İngilizce bilmesi gerektiğini öngörür.

Zararını, risklerini ve analizlerini yaptıktan sonra işverenlerini teşvik eder. İngilizce programlarını iş saatlerinin akmayacak şekilde düzenler. İleriye ve geleceği dönük bir yatırım olarak kendiliğinden başlatmayı kullanır ve kişisel bir inisiyatif kullanır. Böylece, daha derin ve uzun vadeli bir görev analizi, kişinin gelecekteki görevleri için etkileri görmeyi mümkün kılar ve işgören gelecekteki görev taleplerini karşılamak için bilgi ve becerilerini proaktif olarak geliştirebilir (Frese & Fay, 2001, s.142). Kişisel inisiyatif gelecek gelişmelere ilişkin bir beklentiyi içeren değişime yönelik davranışları ele alan proaktiflik araştırması alanındaki (Crant, 2000) önemli bir davranış performansını ortaya koyar.

2.3.1.2. Proaktif Yaklaşım

Proaktif davranış bireyin kendini ya da çevresindekileri etkileme amacıyla geleceğe yönelik yaptıkları eylem davranışlarıdır. Bir davranışın proaktif olarak tanımlanabilmesi için temel ölçüt tanımlanmış ya da tanımlanmadan bir rol olup olmaması değil bireyin kendi ya da çevresini etkileyebilecek düzeyde sonuç oluşturma odaklı bir durumu öngörmesini, planlamasını ve gerçekleştirme düzeyini belirlemesidir (Grant & Ashford, 2008, s.4). Başka bir bakış açısına göre proaktiflik özel bir örgütsel vatandaşlık ya da tanımlanandan fazla rol davranışı olarak görülmektedir.

Proaktif davranış tanımı gereği tanımlanandan fazla rol içermektedir çünkü rol-içi faaliyetler isteğe bağlı değildir ve kendini yönlendiremez. Bununla birlikte rol ve tanımlanandan fazla rol sınıflandırmasının sınırları çalışanların rollerini nasıl yorumladığına bağlıdır. Proaktiflik gösteren bireylerin rollerini daha geniş bir biçimde yorumlamaları muhtemeldir, yeni görevleri ve hedefleri kapsamak için rollerini yeniden tanımlamaları gerekir (Bindll, 2010, s.26).

Proaktif davranış, inisiyatif almak beklenmedik olaylar ve durumlar karşısında gelecek ile ilgili öngörüler sağlar. Bu yeni görevler analiz ve tespitler doğrultusunda uzmanlaşma hareketini de beraberinde getirmektedir. Bu tespitler doğrultusunda proaktif davranış inisiyatif farklı olay ve olgular üzerinde istenilen olumlu bir ilerlemedir (Fay & Frese, 2001; Frese, & diğ., 1997). Proaktif davranış kişi iş ortamında düzenlenmiş ve güdülenmiş özel bir davranış biçimini de aynı zamanda ifade etmektedir.

Geniş bir yelpazeden bakarsak kişisel ve çevresel etkinliklerin etkinleştirilerek kolaylaştırılmasını da karakterize ifade etmektedir. Kendi özel davranış stillerini şekillendirmek için tamamlayıcı eğilimler sunarak eylemlerini özel bir alanda yansıtır (Bateman & Crant, 1993; Grant & Ashford, 2008). Örgütsel ve kompleks olan bu davranış örüntüleri kendiliğinden başlayarak uzun süreçli ve periyotlu odaklı eylemler ve oluşlar sergileyerek iş ortamlarında ve durumlarında değişikliğe sebebiyet vermektedir (Frese & Fay, 2001; Seibert, & diğ., 2001; Parker ve Collins, 2004).

Proaktif olmak, kendiliğinden başlamak, değişim ve gelişim ve geleceğe yönelik olarak üç temel üzerinde durmaktır. Güçlü proaktif bir tecrübe ve kişiliğe sahip olmakla birlikte aynı zamanda mevcut güçlerinde sınırlanmamış gücüyle çevresel değişimi etkileyen kimsedir diye bir tanım yapabiliriz. Bu kişiler için fırsatlar belirlenir ve zaman kaybetmeden eylemlere dönüşülmelidir. Bu anlamlı geçişlerde zaman kaybedilmez insanlar cesaretlendirilir ve mücadele edilerek örgütsel bir durum oluşturur (Crant, 1995; Crant, 2000; Crant & Bateman, 2000; Stroppa & Spiess, 2011).

Buna karşılık, proaktif olmayan insanlar zıt davranışlar sergilerler ve karşılaştıkları durumları tek başlarına fırsata dönüştürmede başarısız olurlar. Zira bu kişiler koşullarını değiştirmek yerine pasif olarak benimseme eğiliminde olurlar ve çok az inisiyatif gösterirler (Crant, 2000; Crant & Bateman, 2000). Yüksek proaktiflik davranışı sergileyen kişiler çevreyi örgütsel destekle ya da desteksiz olarak değiştirebileceklerini düşünürken, düşük proaktif sahibi kişiler daha çok örgütsel destek alma eğilimini gösterirler (Joo & Lim, 2009). Proaktif olmak; olayların gerçekleştirilmesi, sorunların öngörülmesi, önlenmesi ve fırsatların yakalanması ile ilgili bir kavramdır (Parker, & diğ., 2010).

2.3.1.3. Israrcılık

Israrcılık, bireyin ulaşmak istediği hedef için ısrarcı olmasını ifade etmektedir. Kişisel inisiyatif bir işlem, eylem ya da bir görevin eklenmesi ve değiştirilmesiyle ilgili gerilemeler ve zorluklarla mücadele etme konusunda ısrarcı olunmasıyla ilgilidir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen insanlar yeni bir şeye adapte olmaktan ve rutinlerini terk etmekten hoşlanmayabilir.

Bu, geçmiş teknik sorunları çözmek, diğer insanların direniş ve ataletini aşmak, inisiyatif alan kişinin engelleri aşmasında ısrarcı olmasını gerektirir. Bazen, ısrarcılık, astlarının kendi işlerinin sınırlarının ötesine gitmekten hoşlanmayan yöneticilere de gösterilmelidir (Frese, & diğ., 2007, s.6).

Uzun vadedeki hedefleri uygulamaya geçirme kararı verildiğinde bireyin karşısına genelde yeni duruma yönelik sorun ve engeller çıkarak

hedefe ulaşma konusunda bir takım gerilemeler yaşanır. Yeni hedef için geliştirilen öneriler ve yöntemlerin daha önceden denenmemiş olması yeni zorlukları beraberinde getirecektir. Yönetici, bu süreçte yeni fikri beğenmeyebilir ya da yeni işin yöntemi net ve doğru olarak gerçekleştirilemeyebilir. Şayet bu sorunların üstesinden gelinmezse, karşılaşılan engelleri aşma konusunda ısrarcı olunmazsa ısrarcılıktan bahsedilemez. İşte bu nedenle inisiyatif bir anlamda engellerin aşılması konusunda daha aktif ve ısrarcı olunmasının gerekliliğini ifade etmektedir (Fay & Frese, 2001, s.98).

Son olarak engellerin aşılmasında ısrarcı olmak:

- (a) zorluklara karşı koyarak ve doğaçlama gerekliliği olsa bile hedefi korumaktır.
- (b) Olumsuz duygulara rağmen durumu sürdürmeye devam etmektir.
- (c) Gerektiğinde (ancak erken değil) planları esnek bir şekilde değiştirmek ve kesintiye uğrayan planlara tamamlamak üzere dönmektir.
- (d) Ortaya çıkabilecek zorluklarla, olumsuz geri bildirimler alırken ya da hatalar meydana geldiğinde ortaya çıkan olumsuz duygulara rağmen geribildirim aramasının sürdürülmesidir. Engeller, kişisel inisiyatif sürecinde içsel ve dışsal olarak baskı ve anlaşmazlıklardan kaynaklanabilir (Glaub, & diğ., 2014, s. 359)

2.3.2. Okul Yöneticileri ve Kişisel İnisiyatif

Okul yöneticisi gücünü formal yetkilerden alan bir üsttür. Okul yöneticisi öğrenci işleri ve eğitim öğretime ilişkin faaliyetlerde bulunurken diğer taraftan kişilerin ve grup arasındaki olabilecek çatışmalarda arabulucu olmalı ve moralini yüksek tutmak zorundadır. Yönetim işi devingen bir yapıya sahip olup durağan bir yapısı yoktur. Dolayısıyla eğitim kurumu yöneticisi yaptığı işin gereği her an ortaya çıkabilecek yeni durumlara karşı gerekli önlemleri almalı ve oluşan bu yeni duruma uyum sağlamalıdır (Binbaşıoğlu, 1988). Aslında bu durum müdürün proaktif davranışlar sergilemesi konusunu ifade etmektedir. Değişen farklı durum ve şartlara karşı öngörü ve hazırlık oluşturabilme, farklı hedefler belirlemeyi gerekli kılmaktadır. Netice olarak

oluşacak bu yeni durumlara karşı yöneticinin inisiyatif alma süreci karşımıza çıkmaktadır.

Çağdaş okul yönetimi şekillendirilirken ne tam anlamıyla mekanik ya da bürokratik ne de tamamıyla serbest bir yapıya bırakılmamalıdır. Eğitim kurumunda yapılacak her işi ve eylemsel bir görevi prosedüre bağlayıp süreci ast-üst ilişkisinde değerlendirip, yakın bir denetim uygulamak ve neticesinde örgütsel yapıdan bir verim beklemek mümkün değildir (Balcı, 2000). Yönetimsel olarak hiyerarşik yapı ve bürokrasiye aşırı bağlılık günümüz örgütsel yapılarının beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalmaktadır. Örgüt çalışanlarını pasif bir şekilde sorumluluklarını yerine getirme durumuna getirmeye neden olabilmektedir. Günümüzün şartlarına göre şekillenen örgütsel yapıların yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlığı ön planda tuttuğu ve dolayısıyla örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda örgüt çalışanından beklentileriyle beklenen rol davranışlarıyla örtüşmesi gereklidir. Örgüt çalışanı belirlenen bu amaç ve hedefler doğrultusunda herhangi bir talimat olmadan kendinden başlama davranışı ile uygun davranışlar göstererek inisiyatif almaları gerekmektedir (Frese, & diğ., 1996). Okulların beklenti ve ihtiyaçları her geçen gün farklılaşmaktadır. Sadece kendisine söyleneni yerine getiren bir okul yöneticisi bu beklenti ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilir. Bu durumun yaratacağı sonuç, okul yöneticisini etkili yönetimden uzaklaştırmasıdır.

Günümüz şartlarında her alanda olduğu gibi yönetimsel anlamda da eğitim kurumu yöneticilerinin rollerinde bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu anlamda yöneticilerin sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilere yönelik donanımlarının yüksek düzeyde olması gerekiyor. Örgütsel çevreyle olan ilişkilerinde daha duyarlı olmaları, eğitim kurumlarını geleceğe taşımak için daha fazla sorumluluk ve inisiyatif almaları gerekiyor (Balyer, 2012). Sahip oldukları rolleri, daha aktif olarak icra etmeleri gerekli hale gelmiştir. Etkili olma ve başarı odaklı yaklaşımlarında bir takım farklılıklar görülmeli kısacası kişisel inisiyatif alma düzeylerinde daha aktif olmalıdırlar. Okul yöneticilerinin inisiyatif alması yetki ve sorumluluk kavramıyla yakından ilgilidir. Yetki ve sorumluluklar bazen idare etme kavramı ile yasalarla

belirlenmiş, gücün dışı vurulması olarak tanımlanmıştır (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Günümüzde okul ve yöneticilik bürokratik düzey içeren örgütsel bir yapıdadır. Bu görev yapısında bulunan herkes görevlerini ifşa etme noktasında hem birbirlerine hem de üstlerine sorumludurlar. Bazı beklentiler önemli ve zorunlu bir hal alırken bazıları ise esnek bir yapıyı içine alan karmaşık beklentilerdir. Burada birçok rolün tanımlanmadığını görmekteyiz aynı zamanda rollerin tanımlanması için bu bürokratik ortamların pozisyon ve makamlara dönüşmesi gereklidir.

Modern çağda örgütsel bir olan okulun yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri yetkisizliktir. Sorumluluk ve yükümlüğün oldukça fazla olduğu yönetici kadrosunda dengesizlik ve yetersizlik vardır. Bu dengesizliğin çoğunu aynı zamanda duyarsızlıkta oluşturmaktadır. Aşırı oranda bu dengesizlik toplandığı zaman yöneticilerin yetkileri kısıtlanmaktadır.

Eğitim ortamı sürekli karar alma ve sorumluluk yüklenen bir ortamdır. Bu yüzden yöneticilerin inisiyatif alma davranışları, kendilerinde toplanması gereklidir. Bu toplumlarda ilişkiler nesnel ve dikeydir. Yöneticiler otoriter bir tavır takınır ve öğretmenlerden istenilenin yapılmasını bekler. Öğretmenlik mesleği profesyonel bir hale geldikçe okul yapısı bürokratik yapıdan profesyonel yapıya dönüşür. Eğitim ve öğretim kurumları profesyonel ekipler tarafından oluşturulur ve kurumun çoklu hedefleri doğrultusunda hareket ederler, insan odaklı olmaları, yöneticilerin iyi, uygun, isabetli kararlar almaları iyi anlayış ile de ilişkilidir (Aydın, 2015, s. 80).

Oluşan bürokratik yapı yöneticilerinde davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Yöneticiler oluşan bürokratik yapıyı da yönetim tarzlarında sergilemek zorunluluğu hissetmektedir. Bu gibi durumlarda inisiyatif almak esnek bir ortamı oluşturmayı, kişiliğe önem vermeyi ve önemli bir örgütsel öğrenme ortamının engelini ortadan kaldırmayı sağlamaktadır. Değişim örgütsel öğrenmenin temel unsuru sayılmaktadır. Yapılan değişiklikler genellikle herkesin fikri alınarak demokratik ve katılımcı ortamlarda yaşanır. Eğitimin değişen ve durağan olmaması gibi sebeplerle bu gibi esnek yapılı

özgür düşünme ortamlarına her zaman ihtiyaç vardır. Bu ortamlarda genellikle yöneticilerin iyi yetişmesi önemlidir. Takım ruhuna sahip olması gerekir aynı zamanda da oluşan şartlara ve zorluklara kendi inisiyatifini sağlamalıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın konusuna ilişkin literatürde bulunan çalışmalarının özetleri aktarılmıştır.

2.4.1. Türkiye ve KKTC’de Yapılan Araştırmalar

Karakaş (2020) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandığı liderlik stillerine ait güç türlerine yönelik öğretmen algılarını incelemiştir. Fenomenolojik bir yaklaşımda tasarlanan çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik gücünü aldıkları temele ilişkin farklı algıları ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin liderlikle ilgili güç aldıkları dokuz farklı algıya ulaşılmıştır.

Kaçmaz (2020) çalışmasında okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergilemelerine yönelik algılarının ve motivasyon algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Vizyoner liderlik algısı ve öğretmenlerin motivasyonu arasında orta düzey ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmış ve vizyoner liderlik algısının öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakkal ve Radmard (2020) çalışmalarında, okul yöneticilerini eğitimsel liderlikle ilgili standartları karşılama düzeyleri ve okul çalışanlarının eğitim kurumuna ait iklim algıları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında; İstanbul’da görev yapmakta olan 352 öğretmenden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak okul iklimi, iş motivasyonu ile eğitimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda liderlik, okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyonu arasında güçlü bir bağ olduğu ortaya konmuştur. Okul müdürünün eğitimsel liderlik

davranışlarının okul iklimini pozitif yönde artırdığında öğretmen motivasyonunda da yükselme olacağı görülmüştür.

Sarı (2019) çalışmasında, okul yöneticilerinin kullandığı algı yönetimi taktiğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki ile yöneticilerin algı yönetim taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etkisinde okul ikliminin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre yöneticilerin algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunda doğrudan veya dolaylı olarak etkisi olduğu ve okullarda kapalı bir örgüt iklimi oluşmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Tekin (2019) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleriyle müdürlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde inisiyatif aldığı belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin problem çözme becerileri genel olarak yüksek düzeyde olup, yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarının inisiyatif alma durumlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini incelemiştir. Konya il merkezindeki okullarda görev yapan 720 öğretmenle yürütülen çalışmada öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenleri açısından motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre okul yöneticilerinin demokratik stil davranışında öğretmen iç motivasyonlarında anlamlı ve pozitif yön; otokratik ve tam serbestlik liderlik stillerinde ise negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Okul yöneticilerin kendiliğinden başlama kişisel inisiyatif alma alt boyutu öğretmenlerin dışsal motivasyonunu, proaktiflik alt boyutu ise içsel motivasyonu yordamaktadır.

Sevil (2019) çalışmasında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Edirne il merkezinde 161 okul müdürüyle yürütülen çalışmada katılımcıların benlik saygısı ve inisiyatif alma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul

müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiler ise orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki söz konusudur.

Ugar (2019) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul il merkezinde 405 öğretmen ile yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları düşük seviyede; öğretmen motivasyonu ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2019) çalışmasında ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisini incelemiştir. Mersin ili Tarsus ilçesinde 70 öğretmen ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin liderlik algılarına göre iş dışı motivasyon algıları incelendiğinde, vizyoner liderlik ve demokratik liderlik algılarının iş dışı motivasyon algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2018) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen motivasyonuna etki düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hatay il merkezinde 52 ortaokulda görev yapan 781 öğretmenle yapılan çalışma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil, öğretmen motivasyonunun %27,4'ünü yordamaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmasına etki eden faktörlerin aitlik oluşturu, cesaretlendirici ve yönlendirici dil olmak üzere üç farklı dil edimi olduğu belirlenmiştir.

Akçakoca ve Bilgin (2016) çalışmalarında, ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin performanslarındaki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmayı Ankara Etimesgut ilçesi sınırları içinde; ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1524 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada etik liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik ile vizyoner liderlik stilleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde performansa sahip olabilmesi için yöneticilere güvenmesi önemlidir. Müdür-

öğretmen ilişkisinde güven temelli bir ilişkinin kurulması, öğretmeni motive ederek daha yüksek bir performansta görevini yerine getireceği açıklamıştır.

Cantaş ve Kavas (2015) çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin örgütlerine duydukları güvenin motivasyon düzeylerine etkisi incelenmiştir. Afyon il merkezindeki 255 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlere ait örgütsel güven düzeyleri ile motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve örgütsel güven ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2015) çalışmasında okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri orta düzeyde; okul müdürlerinin etkili yönetim biçimi, serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Avacı (2015) tarafından 2014 yılında İstanbul ilinde yapılan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde, 1.723 öğretmenden toplanan verilerle araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarında erkek öğretmenlerin sahip olduğu ortalamaların, kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilerken çalışanlar arasında cinsiyet farkı gözetmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Kartal ve Yirci (2014)'nin araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticisi algıları ve görev yaptıkları eğitim kurumundaki okul yöneticilerinin motivasyon yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim kurumundaki öğretmen motivasyonunda önemli bir etkiye sahip olan yönetici performanslarının beklentilerin altında olduğu, bu durumla ilgili olarak yöneticilerin yetiştirme ve atanma sisteminin detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Ada ve diğçerleri (2013), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin motivasyon faktörlerini ve bu faktörlerin iç ve dış motivasyonlarına olan etkisini incelemişlerdir. İlkokullarda görevli 19 sınıf öğretmeni ile görüşme yoluyla yapılan çalışmada öğretmenlerin 63 dışsal motive edici, 19 içsel motive edici ve 82 motivasyon bozucu faktörden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili motivasyon ifadeleri kullandıkları en göze çarpan bir diğçer sonuçtur.

Akın (2012) çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucuna göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başladığı; proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında yüksek düzeyde inisiyatif aldıkları belirlenmiştir. Sayıca kalabalık okullarda görev yapan okul müdürleri ise daha fazla ısrarcı davranış sergilemektedirler.

şahin (2005) tarafından yapılan araştırmada ise okul yönetici ve öğretmenlerinin bireysel ve mesleki özelliklerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin algıları ve görev yaptıkları eğitim kurumlarının sosyo ekonomik düzeeye göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Arıtman (2019) çalışmasında KKTC'de yer alan ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin yıkıcı davranışları ve bu davranışların ortaya çıkmasına etki eden temel etmenler ile yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmen ve kurum üzerindeki etkilerini öğretmen bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre KKTC'nde görev yapmakta olan okul müdürlerinin yıkıcı davranış sergileme durumlarında, öğretmen, öğrenci ve kurumun başarısının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre yıkıcı davranışlar arasında özellikle manipölasyon, adam kayırma, mobbing ve böl-yönet politikasının olduğu belirtilmiştir.

Bulut (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik rolü beklentisi ve bu rolün okul müdürlerince

karşılanma düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemesi gerektiğini düşündüğü tüm liderlik boyutlarındaki beklentinin ve genel liderlik rolü beklentisinin okul müdürlerince karşılanmadığı görülmüş bununla beraber, öğretmenin beklentisinin en az eğitsel liderlik en çok ise kültürel liderlik alanında karşılandığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinden genel liderlik rolü beklentisinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin yaşının, eğitim düzeyinin, mesleki kıdemlerine göre beklenti düzeyini farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinden genel liderlik rolü beklentisinin karşılanma algısı ise, öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim düzeyine ve meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Serin ve Buluç (2012), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri araştırmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerine dair düşünce içerisinde oldukları, yine öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları sonucuna varılmıştır.

Lesinger, Altınay ve Dağlı (2018) araştırmasına göre müfettişlerin algıları açısından liderliğin, okul kültürüne duyulan güvenin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre kurumda güven inşa etmede sevgi ve saygının önemli faktörler olduğu görülmüştür. Sevgi ve saygı etrafında kurulan ilişkilerin güven duygusuna da katkı sağlayacağına ve dolayısıyla çalışma ortamında adaletin gerçekliğine; barış ve güvenin güçleneceğine inanıldığı vurgulanmıştır.

Yücesoy, Demir, Bağlama, Baştaş ve Öznacar (2020) çalışmasında Ortaöğretim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin olumlu örgüt iklimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucuna göre etkinliklerin akademik ve idari personel ile birlikte düzenlenmesi sonucuna varılmıştır. Organizasyonun örgüt ikliminin vazgeçilmez bir unsuru olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim birimlerinin birbirini tanıması ve bölümlerin

işlevlerinin açık ve net olması; tüm organizasyonun personel tarafından anlaşılabilir olması organizasyonun işleyişini de kolaylaştacağı sonucuna varılmıştır.

2.4.2. Türkiye ve KKTC Dışında Yapılan Araştırmalar

Muga (2019) çalışmasında, Kenya'da okul müdürlerinin liderlik tarzlarını ve devlet ortaokullarında öğretmenlerin iş tatmini ile ilişkilerini incelemiştir. Bu çalışmada, müdürlerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin işleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir lider tarafından doğru liderlik tarzı uygulandığında, yüksek performans ve üretkenliğe yol açtığı görülmüştür.

Shepherd-Jones ve Salisbury-Glennon (2018) çalışmalarında eğitim psikolojisini; öğretmenlerin ve müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarını incelemiştir. Bu çalışmada, eğitim liderliği araştırması otoriter, demokratik ve tam serbestlik liderlik stilleriyle sentezlenmiş aynı zamanda da Öz-Belirleme Teorisi tarafından belirlenen özerklik ve yeterlilik psikolojik ihtiyaçlara yönelik eğitimsel psikolojik araştırmalarla katkı sağlamıştır.

Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzına ilişkin algılarının gerçekte öğretmen özerkliği, yeterlilik ve sosyal izolasyonun birleşik bağımlı değişkenleriyle ilgili bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin müdürünün liderlik tarzını nasıl algıladığını göstermiş ve müdürlerin algılarının öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği ortaya koyulmuştur.

Abubakar, Inuwa ve Hamma (2017) çalışmalarında, Nijerya'daki ortaokullarda okul müdürlerinin uyguladıkları liderlik stillerinin, öğretmen motivasyonuna nasıl bir iz bıraktığını incelenmiştir. Çok sayıda yapılan araştırmalar sonucunda, müdürlerin liderlik tarzlarının, tüm okul performanslarını etkileyen temel bir davranış biçimi olarak düşünülmüştür.

Wachira, Gitumu ve Mbugua (2017) çalışmalarında, müdürlerin liderlik tarzlarının Kieni West Sub County'deki devlet ortaokullarında öğretmenlerin iş performansını nasıl etkilediğini araştırmışlardır.

Araştırmalarında, “tanımlayıcı anket araştırması” yöntemini benimsemişlerdir. Bu çalışma, Nyeri County, Kieni West Sub County'deki devlet ortaokullarında görev yapan 22 okul müdürünü ve 262 öğretmeni hedef almıştır. Toplanan veriler, nicel ve nitel prosedürler kullanılarak analiz edilmiş aynı zamanda da Ki-kare testleri, müdürlerin liderlik tarzı ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi kurmak için yapılmıştır; diğer taraftan da müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin boyutunu ve yönünü belirlemek için korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, müdürlerin çeşitli liderlik tarzlarını uyguladıkları görülmüş ve de destekleyici liderlik tarzının öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Wasserman, Ben-eli, Yehoshua ve Gal (2016) çalışmalarında, okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürlerinin yöneticilik tarzları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle olumlu yöneticilik tarzı sergileyen müdürlerin, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarını yükselmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Atsebeha (2016) çalışmasında, Etiyopya Tigray bölgesindeki okul müdürlerinin liderlik stillerinin ilköğretim öğretmenlerinin iş performansı nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma müdürlerin liderlik tercihleri; öğretmenlerin ve okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları açıklamak için tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre müdürler ve öğretmenler, yönlendirici liderlik stili dışındaki tüm liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, destekleyici liderlik tarzı en sık kullanılan stil olarak ortaya çıkmıştır.

Franklin (2016) çalışmasında, ABD'deki okul yöneticilerinin uyguladığı farklı liderlik stillerinin öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde nasıl bir etki yarattığını incelemiştir. Araştırmaya 115 öğretmen katılmış ve bu öğretmenler, tam serbestlik liderlik stilini benimseyen okul müdürleri ile çalışmalarının kendilerini görevleri yerine getirme konusunda daha fazla motive ettiğini belirtmiştir.

Malangwasira (2016) çalışmasında, ABD Malawi'deki okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmen adanmışlığı ile ilgili bir modelin ne ölçüde uygulandığını incelemiştir. Çalışma sonucuna göre yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışının öğretmen ve öğrencilerin akademik başarısında olumlu ve anlamlı bir şekilde etki sağlamıştır.

Tilahun (2014) çalışmasında, Etiyopya Agnwa bölgesindeki ortaokullarda, okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul performansı ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmaya Agnwa bölgesindeki sekiz ortaokuldaki 184 öğretmen, 8 müdür, 8 müdür yardımcısı, 38 okul aile birliği üyesi ve 24 öğrenci temsilcisi katılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin demokratik liderlik stillerinin öğrencilerin akademik başarıları ve okul performansları üzerinde olumlu; otokratik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin ise öğrencilerin akademik başarıları ve okul performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Gilbar (2014) doktora tezinde, Virginia'nın belirli bir bölgesinde, belirlenmiş en az bir ilköğretim okulunun bulunduğu okul bölümlerinde, müdürün liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca bu çalışmada odaklanma, gelişme ve geliştirme olarak sınıflandırılan ilköğretim okullarında liderlik ve motivasyon arasındaki ilişkinin farklı olup olmadığı incelenmiştir.

Eyal ve Roth (2011) çalışmalarında, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. İsrail'de 122 öğretmenle yürütülen çalışma sonucuna göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonunda ve refahında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Price (2008) çalışmasında, öğretmenin motivasyonunu etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen ve öğretmenler tarafından algılanan bazı temel davranışların olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmacının hipotezlerinin çıktıları, demokratik liderlik stillerini benimseyen müdürlerin öğretmenleri daha yüksek motive ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan da otoriter liderlik özelliklerini gösteren

m¼d¼rler tarafından ¼ğretmenlerin daha az motive edildiği g¼r¼lm¼şt¼r. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara g¼re, ¼ğretmenlerin karar verme s¼recine bizzat katılması ve liderlerinin ekip çalışmasına değer vermesi onları daha motive ettiğini ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde; araştırma yaklaşımı, araştırmanın deseni, evren ve örneklem, araştırmanın uygulama basamakları, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler ile verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yön temlerinin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan “karma yöntem” yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacı tarafından yapılan bir çalışma ile birbirini takip eden süreç içerisinde nitel yöntem ile nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2006; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem araştırmaları çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak olay ya da olayları bir çerçevede sunarak, analiz etmeyi ve bir araya getirme amaçlanır. Creswell (2006) karma yaklaşımların temel önermesini “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” şeklinde ifade etmektedir.

3.2. Araştırma Deseni

Karma araştırmalarda literatürde sıklıkla rastlanan ve güncelliği devam eden pek çok araştırma deseni olduğundan, “Creswell Tasarımı” olarak kabul gören tipolojilerden kısaca bahsetmek yararlı olacaktır.

Creswell, karma yöntemle araştırmacıların belirleyebileceği altı temel tasarımdan bahsetmektedir. Bunların üç tanesi eşzamanlı (eşzamanlı üçgenleme, eşzamanlı iç içe geçmiş, eşzamanlı dönüşümsel), kalan üç tanesi ise sıralı (sıralı açıklayıcı tasarım, sıralı araştırıcı tasarım, sıralı dönüşümsel tasarım) yapılan tasarımlardır. Bu araştırmada “sıralı açıklayıcı tasarım” tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı tasarım türünde baskın olarak nicel

veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. Bu araştırmada da baskın olan veriler nicel verilerdir. Öte yandan nitel veriler, araştırma sonuçlarını desteklemek ve/veya farklılıkları görmek amacıyla nicel verilerin değerlendirilmesinden sonra kullanılmıştır. Böylelikle bu tasarımda özellikle ön görülemeyen araştırma bulgularını ya da ilişkilerini açıklamak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen veriler ilişkisel tarama modeli üzerinde temellendirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2018, s. 81). Tarama araştırmaları büyük kitlelerin görüşlerini, niteliklerini tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun genel bir resmini çekerek bir tasvir yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle büyük bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, &diğ., 2011, s.177). Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizine ilişkin bilgiler verilerin analizi kısmında açıklanmıştır.

Sonuç olarak araştırmada, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılırken hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Manisa İl merkezinin Yunus Emre ve Şehzadeler ilçelerindeki kamuya bağlı orta öğretim kurumlarında 2019-2020 öğretim yılında görev yapan toplam 6553 öğretmendir. Araştırmanın çalışma evreni ise Manisa ili merkez ilçelerinde ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı yedi ortaöğretim okulu ve yedi proje programı uygulanan ortaöğretim okulundan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini çalışma evreninde proje okullarında

görev yapan 238 ve proje okulu özelliği olmayan okullarda görev yapan 355 öğretmen ve okul yöneticisi olmak üzere toplam 593 kişiden oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2014, s.90). Ayrıca bu örneklem belirleme yönteminin bir diğer özelliği, bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir.

Araştırma evreninde yer alan tüm öğretmenlerin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından, evreni bilinen örneklem formülü kullanılarak %95 güven düzeyi ve $\alpha=0.05$ için “örneklem büyüklükleri örnekleme hatası ile ulaşılması gereken öğrenci sayısı hesaplanarak” (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s.50) ulaşılan 572 kişilik örneklem sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Araştırma kapsamındaki örneklem grubunun okul bazında dağılımı Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Araştırma Örneklemine Ait Okulların Mevcut Yönetici ve Öğretmen Sayıları

Okullar	Öğretmen	Yönetici
Proje Okulları	Manisa Fen Lisesi	32
	TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi	15
	Gediz Anadolu Lisesi	28
	Fatih Anadolu Lisesi	35
	Sosyal Bilimler Lisesi	32
	Şehit Fatih Kalu Kız Anadolu İHL	23
	Yunus Emre Anadolu İHL	30
Diğer Okullar	Manisa Lisesi	78
	Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi	48
	Halit Görgülü Anadolu Lisesi	36
	Merkez Efendi Mesleki Teknik AL	33
	Şehzadeler Kız Anadolu İHL	42
	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	55
	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	53

Kaynak: T.C. MEB, İstatistik Yıllığı, 2019.

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201909/30102730meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf sayfasından erişilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği”, “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği”, “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek amacıyla Akın (2012) tarafından geliştirilen Kendiliğinden Başlama, Proaktiflik ve Israrcılık olmak üzere üç boyuttan ve 32 maddeden oluşan “Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği” kullanılmıştır (EK-1). Ölçeğin derecelendirmesi beşli Likert formunda olup; tamamen katılıyorum (5), büyük ölçüde katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), az katılıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin birinci alt boyutu olan *kendiliğinden başlama*; okul yöneticisinin okulun faydası için mevzuat dışına çıkması, önemli sorumlulukları kendiliğinden üstlenmesi, okulda aykırı davranış ve durumlara müdahale etmesi, kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyması, farklı uygulamalar yapması, yeni düşünceler geliştirmesi, okulun daha iyi yönetilmesi için üst makamlara öneriler sunması okulun gelişmesi için yeni hedef ve amaçlar koyması, işgörenleri yeni projeler ve uygulamalar yapmak için teşvik etmesi, standart uygulamaların yerine işi daha iyi yapmanın yollarını araması ve başka kurumlarda beğendiği işlerin kendi kurumunda da hayatta geçirmek istemesi gibi durumlara yönelik öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ikinci alt boyutu olan *proaktiflik*; okul yöneticisinin sürekli işini daha iyi yapması arayışında olması, okula yarar sağlayacak fırsatlar kollaması, problemleri gördüğünde üzerine gitmesi, mesleki konularda sürekli kendini geliştirme yollarını araması, sorunları fırsata çevirmesi ve değişim gerçekleştirmede heyecan duyması gibi ifadeleri içermektedir.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan *ısrarcılık*; okul yöneticisinin yüklediği görevi azimli bir şekilde bitirmeye çalışması, yaptığı işlerin arkasında durması, yenilikler konusunda statüko ile mücadele etmesi, engeller karşısında pes etmemesi, sıkıcı işlerde sabır göstererek çalışmaya devam etmesi, başarısızlık durumunda yeni çözümler araması ve engelleri aşmaktan zevk duyması gibi ifadeleri barındırmaktadır.

3.4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin iş görenlerine karşı sergilemiş oldukları liderlik stillerinin algılama düzeylerini belirlemek için Kılıç ve Yılmaz'ın (2018) geliştirdikleri üç boyut ve 16 maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeğinden yararlanılmıştır (EK-4). Ölçek liderlik stilleri olan *demokratik liderlik*, *otokratik liderlik* ve *tam serbestlik tanıyan liderlik* alt boyutlardan oluşmaktadır. Demokratik liderlik stilinde dokuz, otokratik stilinde dört ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde üç madde yer almaktadır. Derecelendirme beşli likert formunda; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Liderlik stili ölçeğinin birinci alt boyutu olan demokratik stil; okul yöneticilerinin demokratik ve katılımcı olmaları, öğretmenlere koçluk ve rehberlik yapmaktan keyif almaları, öğretmenleri yeni projeler için teşvik etmeleri, ekip ruhunu benimsemeleri, değişikliklere ve gelişmelere açık olmaları, öğretmenlere güvenmeleri, önemli konularda karar alınmadan önce öğretmenlerin rızasını almaları ve öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlamaları gibi demokratik liderlik davranışları tema olarak işlenmiştir.

Liderlik Stili Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan *otokratik stil*; okul yöneticilerinin kararları tek başlarına almaları, işleri yakından ve sıkıca denetlemeleri, otoritelerini kullanarak nihai karar vermeleri ve öğretmenlere hiçbir konuda fırsat sunmamaları gibi liderlik davranışları konu edinmiştir.

Liderlik Stili Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan *tam serbestlik tanıyan stil*; okulda yöneticilerin işgörenleri karşı daha liberal bir tavır sergilemesi, personel gelişiminin desteklenmemesi ve yeni fikirlerin benimsenmemesi, işin

zamanında bitirilmesi konusunda endişe duymaması ve çoğu konuda fikrini açıkça belirtmemesi gibi takındıkları liderlik davranışları vurgulanmaktadır.

3.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından belirlenmesi için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Ölçek *içsel faktörler*, *dışsal faktörler* ve *yönetsel faktörler* olmak üzere üç alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel motivasyon boyutunda sekiz, dışsal motivasyon boyutunda beş ve yönetsel motivasyon boyutunda beş madde yer almaktadır. Derecelendirme beşli Likert formunda; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır.

Öğretmen motivasyon ölçeğinin birinci alt boyutu olan *içsel faktörler*; öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumları sahiplenmelerini, yetenek ve becerilerini geliştirmelerini, öğretmenlik mesleğine karşı besledikleri duygu ve düşüncelerini, bu mesleği yaparken kendi kendilerine karar verme yetkilerinin olup olmadığını, inisiyatif alma durumlarını, mesleklerini özgür bir ortamda yapmalarını, mesleklerinde başarılı olmalarını ve bu mesleğin onlara maddi ve manevi olarak sağladığı kazanımlarla ilgili, algılarını içermektedir.

Öğretmen motivasyon ölçeğinin ikinci alt boyutu olan *dışsal faktörler*; daha çok bireylerin dışında cereyan eden ve onları işlerine karşı motive eden durumları kapsamaktadır. Örneğin; öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlık kazandırması, bu işin sonunda emekliliğin olması, çalıştıkları kurumların fiziki donanımına sahip olması, alanlarında uzman kişilerle birlikte çalışılması, sağlık ve sosyal alanda güvenceye kavuşmaları gibi algılarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır.

Öğretmen motivasyon ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan *yönetsel faktörler*; daha çok okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri liderlik tutum ve davranışlarını içermektedir. Örneğin; yöneticilerin daha duyarlı ve yardım sever olmaları, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını desteklemeleriyle birlikte takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik etmeleri,

huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenlerini kazanmaları gibi durumlara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmaktadır.

3.4.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (EK-5). Bu amaçla ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki aşamada hazırlanmıştır. Birinci aşamada; ön görüş-bilgi havuzu oluşturulmuş, ikinci aşama da ise ön görüş-bilgi havuzundan elde edilen verilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlık süreci ve işlem basamakları aşağıda sıralanmıştır:

1. Literatür taramasının yapılması,
2. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması,
3. Uzman görüşlerinin alınması,
4. Çalışma grubu özelliklerine sahip bir gruba açık uçlu soruların uygulanması,
5. Açık uçlu soruların cevaplarının içerik analizine tabi tutulması,
6. Uzman görüşü ve öneriler doğrultusunda cevapların değerlendirilmesi,
7. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halinin verilmesi.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri ölçekler aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu aşamada öncelikle Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinlerin alınması ve diğer bürokratik işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından mevcut ölçekler araştırma örnekleminde bulunmayan bir okuldaki öğretmen ve yöneticilere 01-05 Şubat 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırma verileri toplanırken doldurulmayan, kaybolan ya da yanlış doldurulduğu için kullanılamayan, ayrıca geçersiz sayılabilecek ölçeklerin de olacağı varsayılarak örneklem grubundaki 14 okula yaklaşık olarak 750 ölçek dağıtılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde dünyada ve ülkemizde yaşanan Covid-19 Pandemi süreci nedeniyle eğitim kurumları kapatılmış ve katılımcılara dağıtılan ölçeklerden geri dönüş alınamamıştır. Bu nedenle mevcut ölçekler elektronik form şeklinde yeniden düzenlenerek örneklem grubundaki okulların müdürleri vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılarak doldurmaları sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler de aynı nedenle planlandığı şekliyle yüz yüze görüşme yoluyla toplanamamıştır. Sürecin aksamaması için öncelikle okul müdürleriyle ön görüşme yapılmış ve her birine elektronik posta vasıtasıyla gönderilen görüşme sorularını doküman üzerinde yazılı olarak doldurmaları sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri nicel ve nitel veriler olmak üzere ayrı ayrı çözümlenmiştir. Sürece ilişkin açıklamalar bu kısımda aktarılmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel boyutundaki verilerin çözümlemesinde SPSS (Statistical Packages for Social Sciences 22) istatistik paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmış; ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlemesinde öncelikle tüm öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların toplam puanları ve ortalamaları hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırma değişkenlerinin normallik ve homojenlik varsayımları test edilmiştir.

Araştırmanın değişkenlerin normallik varsayımını test etmek üzere Kolmogorov Smirnov (K-S) testi sonucunda hesaplanan değere bağlı olarak parametrik veya non-parametrik testler arasında hangisinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi rasgele elde edilmiş örnek bir verinin belirli bir dağılıma uyup uymadığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test yardımıyla bir örneklemde toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek mümkündür (Büyüköztürk, & diğ., 2011, s.211). Araştırma değişkenleri arasındaki karşılaştırmalarda normal dağılım gösteren değişkenler için “bağımsız gruplar

t testi" ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), normal dağılım göstermeyen değişkenler için Kruskal Wallis-H Testi ve Man Witney U Testi ve bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirten bir analiz yöntemi olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir. İçerik analizi elde edilen verilerin tarafsız olarak analiz edilmesini, bir başka deyişle dokümanın içeriğini belirli sınıflara yerleştirilerek kategorize edilmesine olanak sağlar.

Araştırmanın sınırlılıkların da belirtildiği üzere görüşmeler yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilemediği için okul yöneticileri kendilerine gönderilen görüşme formunda, her bir sorunun altına sadece görüşlerini yazmışlar ve genellikle kısa ve birbirini tekrar eden cevaplara rastlanmıştır. Ayrıca görüşme sırasında yöneltilebilecek olan sondaj sorular sorulamamış; katılımcıların jest ve mimikleri, beden dili, ses tonu gibi diğer unsurların da gözlenebilmesi mümkün olmamıştır.

Veriler çözümlemmeden önce her bir katılımcı formu Y1, Y2, (Yönetici 1, Yönetici 2) şeklinde isimlendirilmiş ve tüm katılımcıların verdikleri cevaplar sırasıyla incelenmiştir. Sonraki aşamada ise katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar dikkatli bir şekilde yeniden incelenmiş ve katılımcıların görüşlerinde belirttikleri ortak ya da benzer kelimeler/cümleler veya bir paragrafın ne anlama geldiği belirlenmiş; bir diğer deyişle aynı/benzer anlama gelen kelimelere/cümlelere kod verilerek isimlendirilmiştir. Sonrasında ise birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilen kodlar alt temalar altında birleştirilmiştir. Belirlenen kodlar, alt temalardan ve ana temalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzman

görüşünün değerlendirmesinden sonra bazı kodlar tekrar gözden geçirilmiştir ve verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Araştırmacı, nitel verilerden ulaşılan bulguları aktarırken sıklıkla doğrudan alıntılara yer vererek veri setinin anlamlandırılmasını zenginleştirmeye özen göstermiştir. Son aşamada ise araştırmacı bulguları yorumlamıştır.

Nitel verilerin aktarıldığı tablolarda bazı kodların atıf sayısı katılımcıların sayısından fazladır. Bu durumun nedeni ise katılımcıların bir soruya birden fazla cevap (kod) vermesinden kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, öğrenim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun proje okulu olup olmama durumu ve branş değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İkinci aşamada, öğretmen motivasyonu ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri arasındaki ilişki düzeyi analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada, öğretmen motivasyonu ölçeği alt boyutlarının, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Son olarak okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınan bilgiler içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacında “öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Söz konusu değişkenlere ilişkin bulgular bu kısımda sırasıyla aktarılmıştır.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (N=406)

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	P
Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları						
İçsel Faktörler	Kadın	220	32,2136	6,41593	-2,519	,012*
	Erkek	186	33,6129	4,75459		
	Kadın	220	20,7955	4,07565	-1,305	,193
	Erkek	186	21,2473	2,87075		
Dışsal Faktörler	Kadın	220	21,2227	4,25558	-1,106	,269
	Erkek	186	21,6344	3,23590		

*p<.05

Tablo 4.1. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda kadınların puan ortalaması (N=220; $\bar{x}$ =32,2136) erkeklerin puan ortalaması (N=186; $\bar{x}$ =33,6129); dışsal faktörler boyutunda kadınların puan ortalaması (N=220; $\bar{x}$ =20,7955) erkeklerin puan ortalaması (N=186; $\bar{x}$ =21,2473) ve yönetsel faktörler boyutunda kadınların puan ortalaması (N=220; $\bar{x}$ =21,2227) erkeklerin puan ortalaması (N=186; $\bar{x}$ =21,6344) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre ölçeğin içsel faktörler boyutunda erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [t=-2,519; p=,012]. Ölçeğin dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puanı sıra ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İçsel Faktörler	(1) 35 ve daha az	51	222,52				
	(2) 36-40 yaş	38	234,03	4	11,011	,026*	2-3
	(3) 41-45 yaş	84	171,83				2-4
	(4) 46-50 yaş	122	199,20				
	(5) 51 ve üzeri	111	213,01				
Dışsal Faktörler	35 ve daha az	51	208,05				
	36-40 yaş	38	230,08	4	5,184	,269	
	41-45 yaş	84	182,29				
	46-50 yaş	122	202,29				
	51 ve üzeri	111	209,69				
Yönetmel Faktörler	35 ve daha az	51	215,70				
	36-40 yaş	38	245,97	4	7,853	,097	
	41-45 yaş	84	188,66				
	46-50 yaş	122	194,48				
	51 ve üzeri	111	204,50				

*p<.05

Tablo 4.2. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda 35 ve daha az yaşta olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=51; $\bar{X}_{(sıra)}$ =222,52), 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=38; $\bar{X}_{(sıra)}$ =234,03), 41-45 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=84; $\bar{X}_{(sıra)}$ =171,83), 46-50 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=122; $\bar{X}_{(sıra)}$ =199,20) ve 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=111; $\bar{X}_{(sıra)}$ =213,01) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin içsel

faktörler puanı sıra ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(4)}=11,011$; $p=.026$). Bu aşamada, ortaya çıkan farkın hangi yaş grubundan/gruplarından kaynaklandığını ve söz konusu farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Games-Howell testi kullanılmıştır. Test sonucuna göre 36-40 yaş yarasında olan öğretmenler ile 41-45 yaş olan ($p=.041$) ve 46-50 ($p=.029$) olan öğretmenlerin içsel faktörler puanı sıra ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ölçeğin dışsal faktörler boyutu incelendiğinde 35 ve daha az yaşta olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=51$; $\bar{x}_{(sıra)}=208,05$), 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=38$; $\bar{x}_{(sıra)}=230,08$), 41-45 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=84$; $\bar{x}_{(sıra)}=182,29$), 46-50 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=122$; $\bar{x}_{(sıra)}=202,29$) ve 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=111$; $\bar{x}_{(sıra)}=209,69$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin dışsal faktörler puanı sıra ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutu incelendiğinde; 35 ve daha az yaşta olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=51$; $\bar{x}_{(sıra)}=215,70$), 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=38$; $\bar{x}_{(sıra)}=245,97$), 41-45 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=84$; $\bar{x}_{(sıra)}=188,66$), 46-50 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=122$; $\bar{x}_{(sıra)}=194,48$) ve 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=111$; $\bar{x}_{(sıra)}=204,50$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin yönetsel faktörler puanı sıra ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puanı sıra ortalamalarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İçsel Faktörler	1-5 yıl	44	205,68				
	6-10 yıl	56	200,99	4	8,826	,066	
	11-15 yıl	73	209,12				
	16-20 yıl	109	225,84				
	21 yıl ve üzeri	124	180,91				
Dışsal Faktörler	1-5 yıl	44	213,56				
	6-10 yıl	56	177,84	4	7,737	,102	
	11-15 yıl	73	216,02				
	16-20 yıl	109	219,76				
	21 yıl ve üzeri	124	189,85				
Yönetmel Faktörler	(1) 1-5 yıl	44	172,59				
	(2) 6-10 yıl	56	212,30	4	29,654	,000*	4-1
	(3) 11-15 yıl	73	193,97				4-5
	(4) 16-20 yıl	109	250,46				
	(5) 21 yıl ve üzeri	124	174,83				

*p<.05

Tablo 4.3. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=44; $\bar{X}_{\text{sıra}}$ =205,68), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=56; $\bar{X}_{\text{sıra}}$ =200,99), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=73; $\bar{X}_{\text{sıra}}$ =209,12), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=109; $\bar{X}_{\text{sıra}}$ =225,84) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=124;

$\bar{X}_{(sıra)}=180,91$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı ortalamalarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin dışsal faktörler boyutuna bakıldığında; mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=44$; $\bar{X}_{(sıra)}=213,56$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=56$; $\bar{X}_{(sıra)}=177,84$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=73$; $\bar{X}_{(sıra)}=216,02$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=109$; $\bar{X}_{(sıra)}=219,76$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=124$; $\bar{X}_{(sıra)}=189,85$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, gruplar arasında dışsal faktörler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda; mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=44$; $\bar{X}_{(sıra)}=172,59$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=56$; $\bar{X}_{(sıra)}=212,30$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=73$; $\bar{X}_{(sıra)}=193,97$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=109$; $\bar{X}_{(sıra)}=250,46$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=124$; $\bar{X}_{(sıra)}=174,83$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre yönetsel faktörler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$X^2_{(4)}=29,654$; $p=,000$]. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenleri ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arasındaki öğretmenler ($p=.017$) ve 21 yıl ve üzeri

($p=.000$) olan öğretmenlerin yönetsel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.1.4. Aynı Müdür ile Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puanı ortalamalarında aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Aynı Müdür ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Aynı Müdürle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	sd	χ^2	p
İçsel Faktörler	1-5 yıl	267	198,30	4	2,655	,617
	6-10 yıl	47	210,07			
	11-15 yıl	25	196,18			
	16-20 yıl	34	217,03			
	21 yıl ve üzeri	33	227,79			
Dışsal Faktörler	1-5 yıl	267	200,25	4	2,147	,709
	6-10 yıl	47	200,94			
	11-15 yıl	25	194,02			
	16-20 yıl	34	225,99			
	21 yıl ve üzeri	33	217,50			
Yönetsel Faktörler	1-5 yıl	267	203,54	4	8,281	,082
	6-10 yıl	47	183,57			
	11-15 yıl	25	164,82			
	16-20 yıl	34	235,31			
	21 yıl ve üzeri	33	228,08			

$p>.05$

Tablo 4.4. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda aynı müdür ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=267$; $\bar{x}(sıra)=198,30$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra

ortalaması ($n=47$; $\bar{x}_{(sıra)}=210,07$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{x}_{(sıra)}=196,18$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=34$; $\bar{x}_{(sıra)}=217,03$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=33$; $\bar{x}_{(sıra)}=227,79$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda aynı müdür ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=267$; $\bar{x}_{(sıra)}=200,25$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=47$; $\bar{x}_{(sıra)}=200,94$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{x}_{(sıra)}=194,02$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=34$; $\bar{x}_{(sıra)}=225,99$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=33$; $\bar{x}_{(sıra)}=217,50$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, gruplar arasında dışsal faktörler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda aynı müdür ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=267$; $\bar{x}_{(sıra)}=203,54$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=47$; $\bar{x}_{(sıra)}=183,57$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{x}_{(sıra)}=164,82$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=34$; $\bar{x}_{(sıra)}=235,31$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=33$; $\bar{x}_{(sıra)}=228,08$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, yönetsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.5. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puan ortalamalarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İçsel Faktörler	1-5 yıl	212	204,62	4	1,677	,795	
	6-10 yıl	111	203,62				
	11-15 yıl	37	210,78				
	16-20 yıl	21	172,62				
	21 yıl ve üzeri	25	208,60				
Dışsal Faktörler	1-5 yıl	212	211,33	4	7,375	,117	
	6-10 yıl	111	190,65				
	11-15 yıl	37	190,96				
	16-20 yıl	21	168,64				
	21 yıl ve üzeri	25	242,04				
Yönetmel Faktörler	(1) 1-5 yıl	212	215,52	4	20,381	,000*	4-1
	(2) 6-10 yıl	111	189,91				4-2
	(3) 11-15 yıl	37	215,74				4-3
	(4) 16-20 yıl	21	105,38				4-5
	(5) 21 yıl ve üzeri	25	226,18				

*p<.05

Tablo 4.5. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda aynı okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=212; $\bar{X}_{(sıra)}$ =204,62), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=111; $\bar{X}_{(sıra)}$ =203,62), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=37; $\bar{X}_{(sıra)}$ =210,78), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra

ortalaması ($n=21$; $\bar{X}_{(sıra)}=172,62$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{X}_{(sıra)}= 208,60$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda aynı okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=212$; $\bar{X}_{(sıra)}=211,33$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=111$; $\bar{X}_{(sıra)}=190,65$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=37$; $\bar{X}_{(sıra)}=190,96$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=21$; $\bar{X}_{(sıra)}=168,64$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{X}_{(sıra)}=242,04$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, dışsal faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda aynı okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=212$; $\bar{X}_{(sıra)}=215,52$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=111$; $\bar{X}_{(sıra)}=189,91$), 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=37$; $\bar{X}_{(sıra)}=215,74$), 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=21$; $\bar{X}_{(sıra)}=105,38$) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=25$; $\bar{X}_{(sıra)}= 226,18$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, yönetsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}= 20,381$; $p=,000$]. Gruplar arasında ortaya çıkan söz konusu farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre aynı okulda çalışma süresi 16-20 yıl olan öğretmenler ile aynı okulda

çalışma süresi 1-5 yıl ($p=.000$), 6-10 yıl ($p=.001$), 11-15 yıl ($p=.003$), ve 21 yıl ve üzerinde ($p=.000$) olan öğretmenlerin yönetsel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.1.6. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları puan ortalamalarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları karşılaştırılmış ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	Toplam _(sıra)	U	P
Alt Boyutlar						
İçsel Faktörler	Lisans	317	198,46	62911,50	12508,500	,101
	Lisansüstü	89	221,46	19709,50		
	Lisans	317	196,43	62267,50	11864,500	,021*
	Lisansüstü	89	228,69	20353,50		
Yönetsel Faktörler	Lisans	317	196,55	62306,50	11903,500	,022*
	Lisansüstü	89	228,25	20314,50		

* $p<.05$

Tablo 4.6. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda lisans düzeyinde öğrenimi olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=317$; $\bar{X}_{(sıra)}=198,46$) ve lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise ($n=89$; $\bar{X}_{(sıra)}=221,46$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında öğrenim düzeyi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre içsel faktörler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}=12508,500$; $p=,101$].

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda öğrenimi lisans düzeyinde olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=317$; $\bar{x}_{(sıra)}=196,43$) ve lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise ($n=89$; $\bar{x}_{(sıra)}=228,69$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre dışsal faktörler boyutunda öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$U_{(2)}=11864,500$; $p=,021$].

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda lisans düzeyinde öğrenimi olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=317$; $\bar{x}_{(sıra)}=196,55$) ve lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise ($n=89$; $\bar{x}_{(sıra)}=228,25$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; yönetsel faktörler boyutunda lisansüstü düzeyde öğrenimi olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$U_{(2)}=11903,500$; $p=,022$].

4.1.7. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puanı sıra ortalamalarında görev yaptıkları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (N=406)

Alt Boyutlar	Lise Türü	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İçsel Faktörler	Anadolu Lisesi	218	206,38				
	MTAL	60	211,65	4	4,696	,320	
	İHL	56	210,48				
	Fen Lisesi	46	196,28				
	Sosyal Bilimler Lisesi	26	158,25				
Dışsal Faktörler	Anadolu Lisesi	218	203,91				
	MTAL	60	197,52	4	1,582	,812	
	İHL	56	205,33				
	Fen Lisesi	46	217,91				
	Sosyal Bilimler Lisesi	26	184,40				
Yönetmel Faktörler	(1) Anadolu Lisesi	218	221,24				1-5
	(2) MTAL	60	197,20	4	18,336	,001*	
	(3) İHL	56	196,94				
	(4) Fen Lisesi	46	176,91				
	(5) Sosyal Bilimler Lisesi	26	130,50				

*p<.05

Tablo 4.7. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=218; $\bar{x}_{(sıra)}$ =206,38), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=60; $\bar{x}_{(sıra)}$ =211,65), imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=56; $\bar{x}_{(sıra)}$ =210,48), fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=46; $\bar{x}_{(sıra)}$ =196,28) ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (n=26; $\bar{x}_{(sıra)}$ =158,25) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=218$; $\bar{x}_{(sıra)}=203,91$), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=60$; $\bar{x}_{(sıra)}=197,52$), imam hatip lisesinde görev yapan puanı sıra ortalaması ($n=56$; $\bar{x}_{(sıra)}=205,33$), fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=46$; $\bar{x}_{(sıra)}=217,91$) ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=26$; $\bar{x}_{(sıra)}=184,40$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, dışsal faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=218$; $\bar{x}_{(sıra)}=221,24$), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=60$; $\bar{x}_{(sıra)}=197,20$), imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=56$; $\bar{x}_{(sıra)}=196,94$), fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=46$; $\bar{x}_{(sıra)}=176,91$) ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=26$; $\bar{x}_{(sıra)}=130,50$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, yönetsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$\chi^2_{(4)}=18,336$; $p=,001$]. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($p=.006$) yönetsel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.1.8. Branş Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları puan ortalamalarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla

puan ortalamaları karşılaştırılmış ve Kruskal Wallis Varyans Analizi değerleri Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Branşlar	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İçsel Faktörler	(1) Sözel	217	217,52				1-3 000
	(2) Sayısal	124	211,17	3	32,561	,000*	2-3 000
	(3) Mesleki ve Teknik	31	91,82				4-3 001
	(4) Özel Yetenek	34	187,90				
Dışsal Faktörler	(1) Sözel	217	215,55				1-3 007
	(2) Sayısal	124	210,29	3	18,256	,000*	1-4 002
	(3) Mesleki ve Teknik	31	129,39				
	(4) Özel Yetenek	34	169,41				
Yönetmel Faktörler	(1) Sözel	217	214,70				1-3 000
	(2) Sayısal	124	197,49	3	39,839	,000*	2-3 000
	(3) Mesleki ve Teknik	31	89,89				4-3 000
	(4) Özel Yetenek	34	257,53				4-2 001

*p<.05

Tablo 4.8. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda sözel branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=217; $\bar{X}_{(sıra)}$ =217,52), sayısal branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=124; $\bar{X}_{(sıra)}$ =211,17), mesleki ve teknik branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=31; $\bar{X}_{(sıra)}$ =91,82) ve özel yetenek branşlarındaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=34; $\bar{X}_{(sıra)}$ =187,90) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans analizi testi sonucunda içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=32,561$; p=,000].

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda sözel branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=217$; $\bar{x}_{(sıra)}=215,55$), sayısal branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=124$; $\bar{x}_{(sıra)}=210,29$), mesleki ve teknik branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=31$; $\bar{x}_{(sıra)}=129,39$) ve özel yetenek branşlarındaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=34$; $\bar{x}_{(sıra)}=169,41$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans analizi testi sonucunda dışsal faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 18,256$; $p=,000$].

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda sözel branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=217$; $\bar{x}_{(sıra)}=214,70$), sayısal branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=124$; $\bar{x}_{(sıra)}=197,49$), mesleki ve teknik branşlardaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=31$; $\bar{x}_{(sıra)}=89,89$) ve özel yetenek branşlarındaki öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=34$; $\bar{x}_{(sıra)}=257,53$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans analizi testi sonucunda yönetsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 9,839$; $p=,000$].

4.1.9. Proje Liselerinde Çalışma Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları puan ortalamalarında proje liselerinde çalışma/çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları karşılaştırılmış ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Proje Liselerinde Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Proje Okulu mu?	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	Toplam _(sıra)	U	p
Alt Boyutlar						
İçsel Faktörler	Evet	174	187,38	32604,00	17379,000	,016*
	Hayır	232	215,59	50017,00		
Dışsal Faktörler	Evet	174	216,18	37615,00	17978,000	,057
	Hayır	232	193,99	45006,00		
Yönetmel Faktörler	Evet	174	192,13	33430,00	18205,000	,086
	Hayır	232	212,03	49191,00		

*p<.05

Tablo 4.9. incelendiğinde, ölçeğin içsel faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=174; $\bar{x}_{(sıra)}$ =187,38) ve proje liselerinde çalışmayan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise (n=232; $\bar{x}_{(sıra)}$ =215,59) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında proje liselerinde çalışma/çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre içsel faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$U_{(1)}$ =17379,000; p=,016].

Ölçeğin dışsal faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması (n=174; $\bar{x}_{(sıra)}$ =216,18) ve proje liselerinde çalışmayan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise (n=232; $\bar{x}_{(sıra)}$ =193,99) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalamalarında proje liselerinde çalışma/çalışmama durumlarına

göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; dışsal faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan ve çalışmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin yönetsel faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{X}_{(sıra)}=192,13$) ve proje liselerinde çalışmayan öğretmenlerin motivasyon puanı sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{X}_{(sıra)}=212,03$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarında proje liselerinde çalışma/çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; yönetsel faktörler boyutunda proje liselerinde çalışan ve çalışmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında “öğretmenlerin motivasyon düzeyi alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi alt boyutları ile yöneticilerin liderlik stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır. Değişkenlere yönelik korelasyon analizi bulguları Tablo 4.10. ve Tablo 4.11’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar		İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönetmel Faktörler
Kendiliğinden Başlama	r	,533**	,547**	,674**
	p	,000	,000	,000
Proaktiflik	r	,537**	,531**	,686**
	p	,000	,000	,000
Israrcılık	r	,583**	,539**	,662**
	p	,000	,000	,000

**p<.001

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere değişkenler arası ilişkilere yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile öğretmen motivasyonu ölçeğinin içsel, dışsal ve yönetmel faktörler boyutları arasında p<.001 düzeyinde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 4.11.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar		İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönetmel Faktörler
Demokratik Stil	r	,538**	,486**	,813**
	p	,000	,000	,000
Otokratik Stil	r	,517**	,506**	,588**
	p	,000	,000	,000
Serbest Stil	r	,065	-,027	-,142**
	p	,192	,591	,004

**p<.001

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeğinin demokratik stil, otokratik stil ve serbest stil boyutları ile öğretmen motivasyon ölçeğinin içsel ve dışsal boyutları arasında $p<,000$ düzeyinde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer yandan liderlik stilleri ölçeğinin içsel ve dışsal faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, sadece yönetmel faktörler boyutunda $p<,004$ düzeyinde ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları, öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetmel boyutları tarafından anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma alt boyutlarının, öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Modele ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.12, Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P
Kişisel İnisiyatif Alma	,559	,308	61,015	,000	Kendiliğinden Başlama	,101	,651	,516
					Proaktiflik	,132	,856	,392
					Israrcılık	,336	2,618	,009

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutlarının öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=61,015$; $P<,001$]. Diğer yandan bireysel anlamlılık testlerinde bakıldığında, sadece ısrarcılık alt boyutunun içsel motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır [$\beta=,336$; $t=2,618$; $p<,01$]. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; ısrarcılık ($\beta =,336$), proaktiflik ($\beta =,132$) ve kendiliğinden başlama ($\beta =,101$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları öğretmenlerin içsel motivasyonunu %30,8 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2=,308$).

Tablo 4.13.

Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P
Kendiliğinden Başlama						,230	1,470	,142
Kişisel İnisiyatif Alma	,552	,299	58,694	,000	Proaktiflik			
						-,176	-1,137	,256
Israrcılık						,498	3,853	,000
Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu								

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutlarının öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=58,694$; $P<,001$]. Diğer yandan bireysel anlamlılık testlerinde bakıldığında, sadece ısrarcılık alt boyutunun dışsal motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır [$\beta=,498$; $t=3,853$; $p<,01$]. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; ısrarcılık ($\beta =,498$), kendiliğinden başlama ($\beta =,230$) ve proaktiflik ($\beta =-,176$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları öğretmenlerin dışsal motivasyonunu % 29,9 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2= ,299$).

Tablo 4.14.

Kişisel İnisiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P
Kişisel İnisiyatif Alma	,711	,501	136,748	,000	Kendiliğinden Başlama	,484	3,669	,000
					Proaktiflik	,354	2,705	,007
					Israrcılık	-,126	-1,157	,248
Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu								

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutlarının (kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık) öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=136,748$; $P<,001$]. Bireysel anlamlılık testlerine bakıldığında ise kendiliğinden başlama [$\beta=,484$; $t=3,669$; $p<,01$] ve proaktiflik [$\beta=,354$; $t=2,705$; $p<,01$] alt boyutlarının, yönetsel motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; kendiliğinden başlama ($\beta =,484$), proaktiflik ($\beta=,354$) ve ısrarcılık ($\beta =-,126$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında ise okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin yönetsel motivasyonunu %50,1 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2=,501$).

4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında “öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışları, öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Modele ilişkin çoklu doğrusal

regresyon analizi bulguları Tablo 4.15., Tablo 4.16. ve Tablo 4.17.'de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P	
Liderlik Stilleri	,625	,386	85,927	,000	Demokratik	,385	7,663	,000	
					Otokratik				
						,290	5,788	,000	
					Serbest				
						,183	4,494	,000	
Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu									

Tablo 4.15'ten anlaşılabacağı üzere, okul yöneticilerinin liderlik stilleri boyutlarının öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=85,927$; $P<,001$]. Bireysel anlamlılık testlerine bakıldığında ise demokratik stil [$\beta=,385$; $t=7,663$; $p<,01$], otokratik stil [$\beta=,290$; $t=5,788$; $p<,01$] ve tam serbestlik tanıyan stil [$\beta=,183$; $t=4,494$; $p<,01$] olmak üzere tüm değişkenlerin içsel motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; demokratik stil ($\beta=,385$), otokratik stil ($\beta=,290$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta=,183$) olarak sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında ise okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin içsel motivasyonunu %38,6 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2=,386$).

Tablo 4.16.

Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P
Liderlik Stilleri	,555	,303	59,683	,000	Demokratik	,229	4,269	,000
					Otokratik	,387	7,243	,000
					Serbest	,027	,627	,531

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu

Tablo 4.16'dan anlaşılabacağı üzere, okul yöneticilerinin liderlik stilleri boyutlarının (demokratik stil, otokratik stil, tam serbestlik tanıyan stil) öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=59,683$; $P<,001$]. Bireysel anlamlılık testlerinde bakıldığında ise demokratik stil [$\beta=,229$; $t=4,269$; $p<,01$] ve otokratik stil [$\beta=,387$; $t=7,243$; $p<,01$] değişkenlerinin dışsal motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; otokratik stil ($\beta=,387$), demokratik stil ($\beta=,229$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta=,027$) olarak sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında ise okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu %30,3 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2=,303$).

Tablo 4.17.

Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetmel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Alt Boyutlar	β	t	P
Liderlik Stilleri	,779	,604	207,089	,000	Demokratik	,681	16,871	,000
					Otokratik	,155	3,845	,000
					Serbest	,050	1,539	,125
Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu								

Tablo 4.17’den anlaşılacağı üzere, okul yöneticilerinin liderlik stilleri boyutlarının (demokratik stil, otokratik stil, tam serbestlik tanıyan stil) öğretmen motivasyonunun yönetmel faktörler boyutu üzerindeki etkisini test etmeye yönelik kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F=207,089$; $P<,001$]. Bireysel anlamlılık testlerinde bakıldığında ise demokratik stil [$\beta=,681$; $t=16,871$; $p<,01$] ve otokratik stil [$\beta=,155$; $t=3,845$; $p<,01$] değişkenlerinin değişkenlerin yönetmel motivasyonu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; demokratik stil ($\beta=,681$), otokratik stil ($\beta=,155$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta=,050$) olarak sıralanmaktadır. Bu üç değişkenin modeldeki açıklama gücüne bakıldığında ise okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yönetmel motivasyonunu %,60,4 oranında açıkladığı saptanmıştır ($R^2=,604$).

4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacında “öğretmenlerin görüşlerine göre, proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer diğer liselerde görev yapan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Liselerinde ve Diğer Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki Fark Durumu (N=406)

Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutları	Proje Okulu mu?	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	Toplam _(sıra)	U	P
Kendiliğinden Başlama	Evet	174	212,28	36937,00	18656,000	,190
	Hayır	232	196,91	45684,00		
Proaktiflik	Evet	174	212,27	36935,50	18657,500	,190
	Hayır	232	196,92	45685,50		
Israrcılık	Evet	174	202,13	35171,00	19946,000	,838
	Hayır	232	204,53	47450,00		

Tablo 4.18. incelendiğinde, ölçeğin kendiliğinden başlama boyutunda proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{X}_{(sıra)}=212,28$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{X}_{(sıra)}=196,91$) olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre kendiliğinden başlama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}=18656,000$; $p=,190$].

Ölçeğin proaktiflik boyutunda, proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{X}_{(sıra)}=212,27$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{X}_{(sıra)}=196,92$)

olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre proaktiflik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}=18657,500$; $p=,190$].

Ölçeğin ısrarcılık boyutunda, proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{x}_{(sıra)}=202,13$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{x}_{(sıra)}=204,53$) olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre ısrarcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}=19946,000$; $p=,190$].

4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacında “proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer diğer liselerde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.19.’da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Liselerinde ve Diğer Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki Fark Durumu (N=406)

Kişisel İnisiyatif Alma Alt Boyutları	Proje Okulu mu?	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	Toplam _(sıra)	U	P
Demokratik	Evet	174	205,79	35808,00	19785,000	,730
	Hayır	232	201,78	46813,00		
Otokratik	Evet	174	213,59	37164,50	18428,500	,131
	Hayır	232	195,93	45456,50		
Serbest	Evet	174	206,72	35969,50	19623,500	,628
	Hayır	232	201,08	46651,50		

Tablo 4.19. incelendiğinde, ölçeğin demokratik stil boyutunda proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{X}_{(sıra)}=205,79$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{X}_{(sıra)}=201,78$) olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre kendiliğinden başlama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}=19785,000$; $p=,730$].

Ölçeğin Otokratik stil boyutunda, proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{X}_{(sıra)}=206,72$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{X}_{(sıra)}=201,08$) olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre proaktiflik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}= 18428,500$; $p=,131$].

Ölçeğin serbest stil boyutunda, proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($n=174$; $\bar{x}_{(sıra)}=206,72$) ve proje liselerinde görev yapmayan öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($n=232$; $\bar{x}_{(sıra)}=204,53$) olarak hesaplanmıştır. Proje liselerinde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre ısrarcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U_{(2)}= 19623,500$; $p=,628$].

4.7. Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacında proje okullarında görev yapan okul müdürlerinin müdürlük yaptıkları dönem içinde kişisel inisiyatif olarak gerçekleştirdikleri çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda karşılaştıkları olumlu/olumsuz sonuçları belirlemeye yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu farklı okul türündeki proje okullarından 23 okul yöneticisine elektronik posta yoluyla iletilmiş ve sorulara yazılı olarak cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Proje Okulları Yönetici Sayıları

Okul türü	N	%
Fen Lisesi	7	30,43
Anadolu İmam Hatip Lisesi	6	26,08
Anadolu Lisesi (Genel Lise)	5	21,73
Anadolu Öğretmen Lisesi	3	13,04
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2	8,70
Toplam	23	100

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 23 okul yöneticisinin yedisi (%30,43) fen liselerinde, altısı (%26,08) Anadolu imam hatip

liselerinde, beşi (%21,73) Anadolu liselerinde, üçü (%13,04) Anadolu öğretmen lisesinde ve ikisi (%8,70) mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapmaktadırlar.

4.7.1. Proje Okullarının Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “proje okullarını şu anki durumuyla nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara yönelik içerik analizi bulguları Tablo 4.21.’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Proje Okullarının Mevcut Durumuna İlişkin Yönetici Görüşleri (n=23)

Ana Tema	PO’ların mevcut durumu	f
Kodlar	Yöneticiler	f
Öğrenci özelliği	Y1, Y4, Y5, Y6, Y8, Y11, K13, Y14, Y20, Y22, Y23	11
Öğretmen nitelikleri	Y1, Y5, Y6, Y7, Y8, Y13, Y19, Y20, Y23	9
Mevzuat	Y2, Y6, Y5, Y7, Y12, Y15, Y18, Y19, Y20,	9
Eğitim-öğretim süreci/Müfredat	Y9, Y10, Y11, Y16, Y20, Y21, Y23	7
Okul yönetimi	Y18, Y19	2
Donanım ve fiziksel yapı	Y17	1

Tablo 4.21. incelendiğinde proje okullarının mevcut durumu teması altı başlık olarak kodlanmıştır. Bunlar proje okullarındaki “öğrenci özellikleri”, “öğretmen nitelikleri”, “mevzuat”, “okul yönetimi”, “eğitim-öğretim süreci ve müfredat” ve okulların “fiziki yapısı ve donanım” özelliklerine ilişkin yönetici görüşleri kodları altında toplanmıştır.

Proje okullarındaki öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerden en çok öne çıkan olumlu ifadeler proje okuluna seçilen öğrencilerin seçimi konusundadır. Yöneticiler, proje okulu öğrencilerini genellikle diğer okul türlerine göre “kaliteli, nitelikli, akademik başarısı yüksek, hedef ve başarı odaklı, yüksek motivasyona sahip” öğrenciler olarak tanımlamışlardır. Yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Proje okullarının öğrencileri diğer okullardan farklı öğrencilerin hedefe yönelik çalışması ve üniversite ideallerinin olmasıdır. Bundan dolayı da idealist öğrencilerle ilgilenmek daha elverişli olmaktadır (...). Bu yüzden eksikleriyle beraber öncekine nazaran daha kaliteli öğrenciler gelmektedir (Y1)”.

“Proje okullarının şu anki durumları başarılı bence uygun sınavla alındığı için aynı seviyede ve başarılı öğrencilerin olması başarıları artırmakta aynı zamanda öğretmen başarısını da etkilemekte öğretmen motivasyonunu da başarısını da etkilemekte (Y6)”.

“Proje okullarının şu anki durumları başarılı bence uygun sınavla alındığı için aynı seviyede ve başarılı öğrencilerin olması başarıları artırmakta ... (Y8).”

“Proje okullarının başlangıcıyla birlikte okuyacak öğrencilerin okulların tercih yönde başlayarak pozitif yönde gelişmeleri izliyoruz... (Y11)”.

“...Yani gelişime açık hedefe yönelik sadece akademik değil aynı zaman da sosyal alanda da öğrenci yetiştirmeye çalışıyor (Y22)” şeklindedir.

Öğrenci özelliklerine yönelik olumsuz yönetici görüşlerde ise öğrenci seçimi “eğitimde fırsat eşitliği”, “amaçların belirsizliği” bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca proje okulları ile diğer okullar arasında öğrenci ve öğretmen nitelikleri açısından fark olmadığına yönelik görüşler de ağırlıktadır. Yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Kısmen başarılı buluyorum çünkü bölgesel farklılıklar proje okullarının kalitesini çalışma düzenini etkiliyor. Olumsuz yönde, normal okul ile proje okulu ayırımını başarılı bulmuyorum. (...) Güdülenmiş öğrenci geldiği için okul üniversite sınavına endeksli daha başarılı oluyor. Proje bakımından, fikir üreten ne bileyim irdeleyen rasyonel düşünen bireyler olması gerekiyor bilimsel çalışmalara yatkın olan bireyler olması gerekiyor. Böyle bir şey yok sadece sistemin emrettiği çalışkan çocuklar var. Çalışkan geliyor çalışkan

gidiyor (Y20)” açıklaması ile proje okullarının amacına uygun yapılandırılmadığına yönelik eleştiri getirmiştir.

“Proje okulları ülkemizin geleceğini inşa edecek önemli bilim adamlarını ve liderlerini seçkin bir sistem içerisinde yetiştirmek üzere kurulmuştur. Ancak mevcut eğitim sistemimiz henüz tam olarak öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük olarak tam düzenlenmiş değildir. Maalesef ülkemizin bir gerçeği olan bir sınav sistemi üzerine kurulmuş ve planlanmış sistemimiz mevcut dolayısıyla henüz istenilen düzeyde olduğunu düşünmüyorum (Y5)”.

Öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlere bakıldığında okul yöneticileri genel olarak proje okullarına öğretmen seçimindeki ölçütlere yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

“...Öğretmen bir teste tabi tutulmuyor zaten yine aynı öğretmen geliyor. Endüstri meslek lisesinin öğretmeni de aynı Anadolu lisesindeki de proje okulundaki öğretmen de aynı hiçbir farkı yok.”; PO-4 yönetici “öğretmen seçimi donanımına ve ülke değerlerine göre değil. İkili ilişkilerle çoğunlukla teklif ediliyor... (Y20)”

“Birincisi öğretmen ataması yönetici ataması bir kriterle bağlı kalınmamakta keyfi uygulamalarla ahbap çavuş ilişkisiyle atama yapılmaktadır. Özellikle taşradaki merkeze gelemeyen öğretmenlerin merkeze getirme aracı olarak kullanılmaktadır (Y7)”.

“Öğretmenler çalıştıkları kurumda aynı şekilde kalmaktadır. Adı üstünde proje okullarda öğretmen seçimi PYK ve PDK bırakılmalıdır. Öğretmenin beklentileri çok fazladır (Y17)” şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Okul yöneticilerinin proje okullarının mevcut durumuyla ilgili değerlendirmelerine bakıldığında en çok öne çıkan ifadeler proje okullarına özel bir mevzuatının olmaması ve okullarının kuruluşu sırasında yeterince hukuksal bir düzenleme yapılmamış olmasıdır.

“Şu anki durumunu tam olarak oturma düzeni gerçekleşmediğini düşünüyorum. Yeni mevzuat kanunlarıyla bunun daha verimli aktif ve pozitif faydalar sağlayacağını düşünüyorum (Y2)”.

“Proje okulları konseptine uygun değil.”, PO-16 yöneticisi “Proje okullarının amaçlarına uygun olarak bu okullarda çalışanların farkındalığının artırılması gerekmektedir (Y3).”

“Şu an daha değerli anlaşılmadı zaman içerisinde bu belki anlaşılacak. Zaman içerisinde fen lisesi ayarında olup olmadığı ortaya çıkacak ama şimdi maalesef o yüzdellik dilimdeki öğrenci alınmıyor (...)” (Y21).”

Proje okullarının mevcut durumuna ilişkin yönetici görüşlerden öne çıkan bir diğer konu “eğitim-öğretim süreci ve müfredat” başlığıdır. Bu konuda bazı okul yöneticileri proje okulu uygulamasını yararlı ve etkili bulurken, bazıları eğitim-öğretim süreci açısından herhangi bir fark yaratmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyle olmuştur:

“Eğitim ve öğretim daha etkin ve öğrenciler için bir fırsat (Y9).”

“(...) Proje okullarının faaliyetlerinde Anadolu lisesine göre hem öğrenci hem öğretmen proje odaklı çalışmalara süreç içerisinde birincil faaliyet olarak görmekte bölgesel, ulusal tüm projelerin değerlendirip katılma şartları uyanların mutlaka mü laza edilerek öğrencilerin eğitime gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Y11).”

“Olumsuz yönde, normal okul ile proje okulu ayırımını başarılı bulmuyorum. Okullar arasında bir fark yok öğrenci farkı var gelen kitle farkı var öğretmenler, okul aynı. Güdülenmiş öğrenci geldiği için okul üniversite sınavına endeksli daha başarılı oluyor (Y16).”

4.7.2. Proje Okullarının Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmasına İlişkin Yönetici Görüşleri

Yöneticilere “Proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına/yarattığına inanıyor musunuz? sorusu yöneltilmiştir. Cevaplara yönelik içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.22.’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.*Proje Okullarının Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmaya Katkısı (n=23)*

PO'ların fark oluşturmaya katkısı		
Ana Tema		
	Yöneticiler	f
Kodlar		
Evet, fark yaratacağına inanıyorum	Y1, Y2, Y4, Y8, Y9, Y10, Y11, Y13, Y17, Y18, Y23,	11
Hayır, fark yaratacağına inanmıyorum	Y3, Y12, Y20	3
İyileştirme/düzenleme olursa fark yaratabilir	Y5, Y6, Y7, Y14, Y15, Y16, Y19, Y21, Y22	9
Toplam		23

Tablo 4.22.'de görüldüğü üzere görüşme yapılan toplam 23 proje okulu yöneticisinden 11'i proje okullarının mevcut haliyle eğitim sistemi içinde önemli bir fark yaratacağına inanmakta; 3'ü inanmamakta ve 9'u ise okulların yapısı, işleyişi ve hukuksal anlamda yapılacak düzenlemelerden sonra ve zaman içinde eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olacağına ve fark yaratacağına inanmaktadırlar.

Proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına/yarattığına inanan okul yöneticileri genel olarak bu okullardaki öğrenci ve öğretmen niteliklerine vurgu yapmışlardır. Bu başlık altındaki bazı görüşler şunlardır.

“Evet inanıyorum. İki yıldır elde ettiğimiz sonuçlarda öğrencilerimiz yakın seviyedeki arkadaşlarıyla beraber olması onları tatlı bir rekabete sevk etti. Örneğin Türkiye geneli sınavlarda bir öğrencimiz Akhisar'da ilk 5'e girmiştir. Tabii ki asıl sonucu iki yıl sonra üniversite sınavında göreceğiz (Y1)”.

“Evet yaratacağına inanıyorum. Kariyer planlamasını tür okuluna girerek planlayan öğrencinin daha donanımlı olacağını düşünüyorum. Fen alanında yoğun programla mühendislik vb. sayısal alanla öğrenci alan

bölümlere öğrencilerin daha fazla hazırbulunuşlukla gideceğine inanıyorum (Y4)”.

“Evet inanıyorum. Niçin kısmına geldiğimde birinci soruda da belirttiğim gibi öğrencilerin belli bir başarı standardında olması ve bir proje okula ait olmaları onlarda farkındalık yaratmakta ve daha çok çalışmalarına yardımcı olmakta (Y8)”.

“Evet, her öğretmen kalitesi hem de öğrenci kalitesi bunu gerektirir (17)”.

“Evet yani tek düze bir eğitim değil. Araştırmaya geliştirmeye uygun, öğretmenlerimiz seçilerek geldiklerin için öğretmenlerimizin de performanslarına bakılarak bu okula geldikleri için eğitim kaliteli. Mesela Online tayin isteyip gelemiyor. Performansı kötü olan öğretmenleri idare belirliyor. İletişimi kötüyse öğrencilerle diyalogu oluşturamadıysa gönderiliyor. Öğrenciler ilme talip olması lazım okulu bitirmek için gelinebilecek okul değil (Y23)”.

Proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına/yarattığına inanmayan okul yöneticileri ise “proje okulu” modelinin amacına uygun olmadığını, bu okulların gerek yönetim gerekse öğrenci ve öğretmen nitelikleri bakımından diğer okullardan herhangi bir farkı olmadığını vurgulamışlardır. Örneğin; *“İnanmıyorum. Düz liseler, Anadolu liseleri vs. nasıl yönetiliyorsa proje okulları da öyle yönetiliyor (Y3)”*; *“ben herhangi bir fark yaratacağına inanmıyorum seçilmiş birkaç diğer okulları sürüklemiyor kendi içinde ayrışıyor, diğer okullara örnek teşkil etmiyor. Birbirleri arası rekabet oluşmadığından dolayı mevcut eğitim sistemimize herhangi bir katkısı olamaz (Y12)”*; *“Kesinlikle yaratacağını düşünmüyorum çünkü ayrı eğitim öğretim programlarına sahip değil ve eğitim süreci sonunda da ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulması lazım. Herkesten ağaca tırmanmasını bekliyor bu sistem. Herkesten üniversite sınavını ile ilgili herkesin bu ağaca tırmanmasını bekliyor. Ama herkes bu ağaca tırmanamaz bazısı çok iyi yüzer, bazısı çok iyi derinlik kazar. Matematik yapanın başarılı sayıldığı bir sistemdeyiz. Değerlendirme kriterinin okula has olması gerekiyor (...) (Y20)”* şeklinde cevaplar verilmiştir.

Proje okullarının çeşitli iyileştirme ve düzenlemelerden sonra eğitim sistemi içinde fark yaratacağına inanan okul yöneticileri genel olarak okulların yönetsel yapı ve işleyişinde yapılacak düzenlemelerle (öğretmen seçimi, öğrenci seçimi, okulların amacı ve mevzuat belirsizliklerinin giderilmesi) bir fark oluşturmağına inandıkları belirtmişlerdir. Bu başlık altındaki yönetici görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Proje okulları seçkin eğitim kadrosu, seçkin öğrencilere yönelik müfredat ve fiziki şartların hazırlanması ile büyük fark yaratacağına inanıyorum. Ancak öğrenciler dersliklerle sınırlı ortamlarda eğitim görmektedir. Yardımcı personel eksikliği, memur eksikliği ve fiziki şartlardaki olumsuzluklar okula ayrılacak enerjiyi azaltmaktadır (Y5)”.

“Malzeme açısından bir sıkıntımız yok mevcut durumu koruduklarından sadece ismi değiştirme bir fark yaratacağını düşünmüyorum. Müfredat ve mevzuatın değişmesi ile idareci ve öğretmen seçimindeki tercihlerin değişmesiyle olacaktır sadece öğrenci değil yani öğretmen ve idareci değişmesiyle olacaktır (Y6)”.

“İnanıyorum desteklendikten sonra özellikle maddi yönden okulun vizyonunda değişiklik olacaktır”; Y14 katılımcısı “...Bu okullarda akademik başarı sağlandığı kadar proje temelli eğitim imkânları için TÜBİTAK, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ulusal Ajans ve yerelde bulunan örneğin Ege Bölgesindeki iller İçin Zafer Kalkınma Ajansı gibi kurumların açtığı proje başvurularına katılım sağlamak gerekiyor. Bu kurumların açmış olduğu çağrı dönemlerinde öğretmenlerin projeleri başvuru yapması gerekiyor ve bu şekilde bu okullar proje temelli okullar olduğunu ortaya koyması gerekmektedir (Y19)”.

“Evet zaman içinde yaratacaktır. Puanlı seçme öğrenci aldığı için zaman içinde olacak. Öğrencinin puanı yükseldikçe ne yazık ki şunu da görüyoruz davranış kalite de değişiyor. Bu da her açıdan etki edecektir. Tabi düşük puanlı öğrenci kötü anlamına gelmiyor ama puan yükseldikçe davranışın değiştiğini görüyorum (Y22)”.

4.7.3. Proje Okullarının Yönetmel Yapı ve İşleyişine İlişkin Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilere “Proje okullarının yönetmel yapı ve işleyişi açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan içerik analizi sonucunda “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Proje Okullarının Yönetmel Yapı ve İşleyişine İlişkin Yönetici Görüşleri (n=23)

Ana Tema		Yönetmel yapı ve işleyiş
Alt temalar	Kodlar	Yöneticiler
Olumlu Yönler	Öğrencilerin nitelikleri	Y1, Y7, Y14, Y15, Y17, Y20
	Öğretmen ve yönetici seçimi	Y5, Y7, Y9, Y11, Y19,
	Etkili okul yönetimi	Y2, Y3, Y7, Y5, Y11, Y15, Y20
	Eğitim-öğretim süreci	Y6, Y8, Y15
Olumsuz Yönler	Toplam	
	Öğrencilerin nitelikleri	Y12, Y13
	Öğretmen ve yönetici seçimi	Y12, Y14, Y23
	Bürokratik engeller	Y13, Y17,
	Yönetimsel sorunlar	Y4, Y13, Y14, Y16, Y23,
Toplam		

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere proje okullarının yönetmel yapı ve işleyişine yönelik olumlu yönetici görüşleri ağırlıklı olarak etkili ve verimli bir okul yönetimi süreci geçirdikleri yönündedir. Örneğin “*Proje Okulu öğretmen tercihinine sahip olduğu için iyi ve nitelikli öğretmeni seçme şansına sahiptir (Y7)*”, “*Yönetmel açıdan, bu okullardaki idarecilerin seçkin olması, okulun müdürünün ekibini oluşturmaya imkân tanınması halinde beklentileri karşılamakta en önemli unsurlardan birisi olduğuna inanıyorum (Y5)*”; “*Öğretmen ve öğrenci seçiminde okulun ihtiyacı olan öğretmenlerin teklif edilmesi oluşu. Belli bir yüzdelik dilimle gelen öğrenciler akademik anlamda*

ilerletmek ve ilerletebilmek açısından olumlu (Y15)” ifadeleri bunlardan bazılarıdır.

Proje okullarını yönetsel yapı ve işleyiş açısından olumlu özellikleri arasında belirlenen diğer başlıklara ilişkin yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öncelikle öğrenci açısından daha sakin bir öğrencilerle karşı karşıyayız. Bu sebeple yapılan etkinliklerde, derslerde ve projelerde daha verimli bir sonuç elde ediyoruz. Bu sınıflardaki öğrencilere ayrı birer program uygulanmaktadır. Kurslar ve gerekirse birebir dersler ve soru çözümleri de gösterilmektedir. Aynı zamanda internet destekli eğitimimiz sayesinde çocuklar kaynak problemi yaşamamaktadır” (Y1).

“Yönetsel açıdan, bu okullardaki idarecilerin seçkin olması, okulun müdürünün ekibini oluşturmaya imkân tanınması halinde beklentileri karşılamakta en önemli unsurlardan birisi olduğuna inanıyorum (Y5)”.

“Proje okulu öğretmen tercihinin sahip olduğu için iyi ve nitelikli öğretmeni seçme şansına sahiptir. Olumsuz yönü bu tercihin nitelikli kriterlere bağlı olunmaması (Y7)”.

“Proje okullarını idareci ve öğretmen kadrosu akademik kariyerini en üst seviyede olması ve meslekteki çalışma sürecinin deneyimlerinin bir üst seviyede olması bu kurumların yönetilmesinde ve projelerinin uygulanmasında ve projeler beklentiyi karşılamasında olumlu olacağını düşünüyorum. Yönetici öğretmene mutlaka bir eleme sisteminden sınav vb. geçirilerek bu okullara alınacak yönetici ve öğretmenlerin de yılda bir kez atama sürecini ilk çıkarılan yönetmeliğe göre iki dönem halinde uygulanmasını işleyiş ivme kazandıracağını düşünüyorum (Y11)”.

Proje okullarının yönetsel yapı ve işleyişine yönelik olumsuz yönetici görüşleri ise proje okullarına özgü bir mevzuatın olmaması, mevcut hukuksal düzenlemelerin yetersiz olması, okul yönetiminde bürokratik engellerin olması gibi başlıklar altında durumu değerlendirmişlerdir. Konuya ilişkin yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yönetsel yapıda hepsi aynı yönetsel yapıda herhangi bir farklılık yok diğer okullardan herhangi bir farkımız yok. İşleyiş bakımından diğer Anadolu liseleri üniversiteyi kazanmaya yönelik çalışma yapıyorsa proje okulları da

aynı şekilde üniversiteyi kazanmaya yönelik çalışma yaptığı için. Proje yapan öğrenci sayısı sınırlı kalıyor proje tüm öğrencilere indirgenemiyor (Y12)”.

“Yöneticilerin çoğunluğu yönetim birimlerinden çok deneme yanılma ve tecrübelerine göre davranıyor. Bürokrasinin içerisinde bekleneni yaparak risk almıyor. Yenilikçi eğitim lideri profili çok düşük (Y4)”.

“Proje okulunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin ücret noktasında farklı olmasını isterdim. Performansı yüksek bir sürü proje oluyor ve öğretmenler çok yüksek efor sarf ediyor. Öğretmen o enerjiyi dışarda parayla harcamak istiyor (Y3)”.

“Proje okullar diğer okullardan fark göstermemektedir. Yani aynı, fark göstermemektedir. Çevre öğrenci ve veliler üzerinde bu okullara öğrenci gönderememenin verdiği yansımalar vardır yani veliler gelip şikayet ediyor yani çocuklarımızı bu okula gönderemiyoruz. Bu bizi zorluyor. Ben proje okulu olunca farklı bir yapıya bürüneceğimizi düşünmüştüm. Yönetim açısından ders açısından farklı bir yapıda olacak sandım (Y8)”.

4.7.4. Yöneticilerin Proje Okullarında İnisiyatif Kullanabilme Olanaklarına İlişkin Görüşler

Proje okulu yöneticilerine “Okulunuzda kendi inisiyatifinizle bir değişim/iyileştirme/yenileme vb. yapabilme imkânınız var mı/oldu mu?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4.24.*Proje Okulu Yöneticilerinin İnisiyatif Kullanma Olanakları (n=23)*

Ana Tema	İnisiyatif Kullanabilme Olanakları	
	Yöneticiler	f
Kodlar		
İnisiyatifin varlığı	Y1, Y4, Y5, Y12, Y14, Y15, Y16, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23	12
Farklılığın olmayışı	Y6, Y7, Y17,	3
İnisiyatif yetersizliği	Y8, Y9, Y10, Y11, Y18	5
Girişimde bulunamama	Y2, Y3, Y13,	3

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere proje okulları yöneticilerinin, kullarında kişisel inisiyatif kullanma olanakları dört başlık altında kodlanmıştır. Bunlardan 12'si okul yönetiminde inisiyatif alabildiklerini, 3'ü inisiyatif alma/kullanma konusunda önceki okulları ile proje okulları arasında herhangi bir fark yaşamadıklarını, 5'i inisiyatif kullanma konusunda yetersiz yetkileri olduğunu ve 3'ü ise bu konuda herhangi bir girişimde bulunamadığını ya da henüz fırsatı olmadığını belirtmişlerdir. İnisiyatif varlığı kodu altında yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Amirlerimiz inisiyatif kullanmada bizleri desteklemektedir. Ancak imkanların sınırlılığı özellikle ekonomik ve yardımcı personel yetersizliği önemli bir engel oluşturmaktadır. Okulumuzda uluslararası Bakalorya programı açmak üzere onay alınmış, 4 AB projesi başlatılmış olup, bu ve buna benzer sosyal-kültürel projelerde ilimizde öncülük yapılmaktadır (Y5)”;
“Okul olarak farklı yaptığımız uygulamalarımız oldu. Bölgesel düzeyde fen ve matematik projeleri yapmaktayız. Tasarım ve kodlama alanında atölye oluşturularak ulusal ve uluslararası yarışmalara katılarak dereceler elde ettik (Y16)”;
“Evet kullanabiliyorum Eğitim koçluk sistemini uyguluyorum. 6, 7

öğrenciye bir öğretmen gelecek şekilde onlarla bire bir koçluk uyguluyoruz (Y22)”; “Evet öğretmenlerin mesela seçilebiliyor bu yüzden öğretmenler kendi üzerinden bir yaptırım hissediyorlar. İsteyen ve istenilen öğretmenler geliyor (Y23)”.

İnisiyatif alma konusunda herhangi bir fark yaşamadığını, yetersiz düzeyde inisiyatif kullanabildiğini ve bu konuda herhangi bir girişimde bulunamadığını belirten yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İnisiyatif olur, mevzuat bekçisi olursan olur. İnisiyatif alarak birçok sorunu çözüyorsun. Yönetici olursan Mevzuat bekçisi olursan hiçbir sorunu çözmezsin ama vizyoner liderlik ile çözersin (Y6); “...Sistem oturursa bu soruya cevap verebilirim ama sistem oturmadı. Mesela örnek veriyorum bir bina yapacağız buraya halen daha proje aşamasında projeyi bir türlü 6 ay oldu başlayalı 6 aydan beri aktif hale geçiremedik. Birde burda ki en büyük sıkıntımız karşı taraf ticari mantığı ile düşündüğü için bizim düşüncelerimize biraz ters geliyorlar. Bizim isteklerimiz biraz garip geliyor onlara bir türlü aray bulmakta sıkıntı çekiyoruz... (Y18)”; “Yönetmenlikler çerçevesinde imkanlar kullanılmaktadır (Y10)”; Yönetmelik yapıda hepsi aynı yönetmelik yapıda herhangi bir farklılık yok diğer okullardan herhangi bir farkımız yok. İşleyiş bakımından diğer Anadolu liseleri üniversiteyi kazanmaya yönelik çalışma yapıyorsa proje okulları da aynı şekilde üniversiteyi kazanmaya yönelik çalışma yaptığı için (Y12)”.

4.7.5. Yöneticilerin Mesleki Doyum Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

Proje okulu yöneticilerine “Proje Okulunda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyiniz hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiş ve yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4.25.***Proje Okulu Yöneticilerinin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşleri***

PO'ların mesleki doyum düzeyine katkısı

Ana Tema

	Yöneticiler	f
Kodlar		
Etkili	Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y13, Y14, Y15, Y16, Y20, Y21, Y23	16
Etkisiz	Y3, Y17, Y19,	3
Fark yok	Y6, Y12, Y18, Y22	4

Tablo 4.25. incelendiğinde, katılımcıların mesleki doyum düzeyleri ile ilgili verdikleri yanıtlardan üç koda ulaşılmıştır. Katılımcıların 16'sı proje okulu uygulamasının mesleki doyum açısından olumlu yönde bir etki sağladığını, üçü proje okulu uygulamasının mesleki doyum bağlamında herhangi bir etkisi olmadığını ve dördü ise diğer okullarla proje okulları arasında mesleki doyum açısından bir fark görmediklerini belirtmişlerdir.

Proje okulu uygulamasının mesleki doyum açısından etkili olduğunu belirten yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kıyaslamak gerekirse elbette ki proje okullarında öğrenci ve öğretmen potansiyeli çok daha iyi durumda. Dolayısıyla yeni fikirlere ve projeleri gerçekleştirecek insan kaynakları olan bir kurumda çalışmanın avantajı mesleki doyum açısından önemli olmakla beraber, şahsım adına “tamam mesleki doyuma ulaştım”, “yapacaklarım bu kadar”, “yeter bitti” noktasında meslek hayatım boyunca olmadığım gibi, bundan sonra da olacağını düşünmüyorum. Yapılan çalışmaların zirvesi olduğunu düşünmüyorum. Her zaman, her konuda yapılacak mutlaka daha iyi şeyler olduğuna

inanıyorum... (Y5); “Her düzeyde okulun mesleki doyuma katkısı vardır. Proje okullarındaki öğrenci profili karşılıklı konuşup fikir paylaşımı yapıp ortaya güzel ürünler çıkarmak açısından çok güzel (Y15); “Güzel bir soru, okuldaki öğretmen öğrenci ortamı son derece olumlu olması. İnsanların tercih edeceği en üst okullardan biri. Hem öğrenci hem fiziki imkanlar mesleki doyum açısından olumlu yönleri var (Y21)”; “Diğer okullarda da çalıştım diyordum ki bana istekli talebe getirsin. Buraya gelen öğrencilerin çoğu istekli geliyor ve ben anlatırken gözümün içine bakıyor. Ben sınıfa girdiğimde ağzıma bakıyor bilgiye aç ne anlattırsan çok güzel dinliyor ben gerçekten doyuma ulaştım. Çünkü öğrenci yani... (Y23)”.

Özellikle fen liselerinde görev yapan okul yöneticileri proje okulu uygulamasını etkisiz ve farksız olarak tanımlamışlardır. Bu durum fen liseleri özelinde ayrıca araştırılması gereken bir bulgu olarak düşünülmektedir. Proje okulu uygulamasının mesleki doyum açısından etkisiz ya da farksız olduğunu belirten yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Daha yeni tadacağız, okul yeni ben de bu süreçte yeni dahil olduğum için yolun başındayım. Erken konuşmak doğru olmaz. Yani aslında eski Anadolu liselerini kapatıp yerine proje okulunu açtık. Proje okulun durumu düzeldi sadece (Y22)”; “Hayır, olmadı (Y3)”, “Öğrenci kalitesi artırılmalıdır. Nitelikli öğrenciler sınavla alınmalıdır. Yabancı dil hazırlık olmalıdır. ARGE ekipleri proje kurmalıdır. Alanlar konusunda sanayi iş birliği ile ortak çalışılmalıdır (Y19)”; “Şu an hiçbir şeye doymadık ki mesleki doyum düzeyi herhangi bir şey söyleyemiyorum. Mesleki açıdan doyumdan ziyade huzur var. Mesleki doyum farklı bir şey. Buradaki tek farklılık Proje ismi için öğretmen pek bir şey yapmıyor. İyi öğrenci geliyor zaten sen engelleyemezsin seçilen okulsun sen (Y6)”.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu kısımda araştırma sonuçları alan yazındaki ilgili çalışmalara dayanarak tartışılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyonun alt boyutları açısından ise öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin “yüksek”, dışsal ve yönetsel motivasyon düzeylerinin ise “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda mesleklerini icra ederken bireysel motivasyon düzeylerinin -yöneticilerin olumlu katkıları olmasa bile- yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla okul yöneticileri görevleriyle ilgili olarak kişisel inisiyatif aldıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyinin de arttığı söylenebilir. Literatürdeki benzer araştırmalara bakıldığında bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Kılıç (2019), Konya ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmasında; okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışlarının kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2015) benzer şekilde ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasında; yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlerde bıraktığı algıyla, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu saptamış ve öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yöneticilerinin liderlik vasıfları ile doğrudan ilişkili olduğunu aktarmıştır. Öte yandan Jaramillo vd. (2007) yaptıkları araştırmada, örgüt yöneticilerinin kişisel inisiyatif düzeyleri ile çalışanların içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış ve kişisel inisiyatfin çalışanların içsel motivasyonu ile iş performansı arasında aracı rolü üstlendiği bulgusuna

ulaşmışlardır. Tornau ve Frese'nin (2013) çalışmalarında ise kişisel inisiyatif ile iş başarısı arasında pozitif bir bağ olduğu belirtilmiştir. Stroppa ve Speiss (2011) çalışmalarında yöneticisinin desteğiyle kişisel inisiyatif alan çalışanların işlerinde daha başarılı olduklarını ve aktif performans sergilediklerini, dolayısıyla iş başarılarının yüksek olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada bulgularından elde edilen bir diğer sonuç, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yönündedir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik stilleri alt boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer yandan tam serbestlik tanıyan stil alt boyutunda öğretmen motivasyonunun içsel ve dışsal faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, yönetsel faktörler boyutunda düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonunda demokratik ve otokratik liderlik stillerinin etkili olması beklenen bir sonuçtur. Literatürdeki araştırmalarda oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Adeyemi'nin (2010) çalışmasında otokratik liderlik stiline kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin iş performansının demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin kullanıldığı okullardan daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Adjei ve Amofa (2014), demokratik yönetim sergileyen okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin -özellikle karar verme sürecine katılmaları- motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu kaydetmiştir. Bir başka çalışmada Franklin (2016), liderlik stillerinin öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını farklı şekilde etkilediğini ve okul yöneticileri için pratik çıkarımlar sağladığını vurgulamaktadır. Kırıştı (2013) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin öğretmenlerin memnuniyet düzeyini arttırarak motivasyon düzeylerinin yükselmesinde önemli katkı sağladığını aktarmıştır. Ugar (2019) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ada ve diğerleri (2013) tarafından sınıf öğretmenlerini motive eden ve öğretmenlerin motivasyonu olumsuz anlamda etkileyen içsel ve dışsal etkenler araştırılmıştır. Söz konusu

çalışmada öğretmen motivasyonunda en çok dışsal motivasyon araçlarının etkili olduğu; öğretmenlerin okul içi görevlerinde başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven veren okul yöneticileriyle çalışmak istedikleri tespit edilmiştir. Arslan (2012) çalışmasında okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra tam serbestlik tanıyan liderlik stilinin öğretmen motivasyonu üzerinde negatif etki oluşturması alan yazın bulgularıyla oldukça örtüşmektedir. Gopal ve Chowdhury'nin (2014) çalışmasında tam serbestlik tanıyan liderlik stilinin iş görenlerin motivasyonu üzerinde negatif bir etki sağladığı belirlenmiştir. Alasad (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da tam serbestlik tanıyan okul yöneticileri ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonunu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi demokratik ve otokratik liderlik davranışları öğretmen motivasyonunu düşük düzeyde de olsa olumlu yönde etkilerken, tam serbestlik tanıyan liderlik davranışları öğretmen motivasyonu olumsuz olarak etkilemektedir. Kılıç ve Yılmaz'ın (2018) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi araştırılmış ve öğretmenlerin demokratik tutum sergileyen yöneticilerle çalışmayı daha çok tercih ettikleri ve yöneticilerinin davranış ve tutumlarının bu yönde olmasını istedikleri vurgulanmıştır. Franklin (2016) ise ABD'li öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili tercihlerini incelemiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin daha çok tam serbestlik tanıyan liderlik tarzını tercih ettiklerini, uluslararası çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, dolayısıyla yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive ettiğini ve böylelikle farklılıkların sosyal değişime de katkı sağladığını vurgulamıştır. Arslan'ın (2012) yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri, öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonunun boyutları olan içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri etkileme sonuçlarına bakıldığında, ısrarcılık boyutunun içsel ve dışsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. İsrarcılık, bir amacı ya da görevi gerçekleştirirken kararlı ve sabırlı bir yaklaşımla hareket etmeyi ifade etmektedir. İsrarcılığı, engellere rağmen eylemi sürdürme davranışı olarak tanımlamaktadır. Yöneticiler için ısrarcılık, karşılaşılan sorun ve fırsatların üstesinden gelmede bundan vazgeçmeme anlamına gelmekte ve kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere yönetim görevinde kişisel inisiyatif alan yöneticiler “ısrarcı” davrandıklarında öğretmenlerin motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedirler. Etkili liderliğin önemli bir bileşeninin ısrarcılık olmasının yanı sıra vurgulanması gereken bir nokta da ısrarcı davranışın mantıksal bir çerçevede olması gerekliliğidir (Akın, 2012, s. 35) Yanlış bir stratejide ısrarcı olmak örgüte zarar verebilir (Kirkpatrick & Locke, 1991). Dahası, yöneticilerin böylesi davranışları ısrarcılıktan da öte çalışanla inatlaşma olarak algılanabilir. Kişisel inisiyatif alan yazınında yer alan ısrarcılık tartışmaları bu noktanın ihmal edildiğini göstermektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma davranışlarından kendiliğinden başlama ve proaktiflik alt boyutlarının öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bir motivasyon aracı olarak yönetsel faktörler; okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri liderlik tutum ve davranışlarını içermektedir. Örneğin; yöneticilerin duyarlı ve yardım sever olmaları, öğretmenlerin çalışmalarını desteklemeleri ve takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik etmeleri, huzurlu bir çalışma ortamı sağlamaları, güvenlerini kazanmaları gibi durumlar öğretmenler için önemli yönetsel faktörler olarak düşünülebilir. Joo ve Lim (2009) araştırmalarında çalışanların proaktif kişilikleri ne kadar yüksek olursa, motive olma eğilimleri de o derece yüksek olduklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde Fay ve Frese (2001) tarafından yapılan çalışmada iş yerindeki kişisel inisiyatif bağlantılı davranışların başarı sağlamasındaki en önemli faktörlerden birinin motivasyon olduğu belirtilmiştir. Kişisel inisiyatif almanın çeşitli ortamlarda iş

görenlerin performans ve motivasyonu ile yakın ilişki içerisinde olduğu ve ayrıca kişisel inisiyatifin güdülenmiş davranışı kontrol ettiği vurgulanmıştır.

Türkiye’de mevcut eğitim sisteminin yapısı her ne kadar kişisel inisiyatif almaya uygun değilse de kişisel inisiyatif alma davranışı öğretmen motivasyonu ile doğrudan ilişkili bir süreçtir ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışları eğitimin kalitesi ve niteliğini de doğrudan etkileyecektir. Yöneticilerin inisiyatif almaları, okulların hiyerarşik ve bürokratik işleyişini okulların lehine olan stratejik durumlara dönüştürebilir ve dinamiklerin harekete geçmesini sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında, inisiyatif almanın sadece bireysel bir davranış değil, aynı zamanda örgütsel ve idari bir davranış olduğu da açıktır (Dörrenbächer & Geppert, 2009).

Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu üzerindeki etkisini incelemek üzere kurulan regresyon modelinde demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan yönetim stillerinin içsel motivasyonu yordadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Öte yandan yöneticilerin sergiledikleri demokratik ve otokratik stil değişkenleri hem dışsal faktörleri hem de yönetsel faktörleri yordamaktadır. Tam serbestlik tanıyan stil değişkeninin ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Mruma’ya (2013) göre her ne kadar hem içsel hem de dışsal güdüleyiciler öğretmenler tarafından önemli motive edici faktörler olarak kabul edilse de öğretmenlerin güdülenmesinde en etkili güdüleyicilerin başında içsel faktörler gelir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında da öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve yöneticilerin liderlik stillerinin motivasyonları üzerinden önemli bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Son tahlilde okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda daha duyarlı ve daha bilinçli olmalılar çünkü öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamak için öğretmenlerin heyecanlarını ve ilgilerini canlı tutmaları oldukça önemlidir (Al-Salameh, 2014). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına cevap vermeleri, iş görenler arasında ekip oluşturmayı teşvik etmeleri, rol modelleri olarak öğretmenleri motive etmeleri ve öğretmenlere

kişisel ilgi göstermeleri, öğretmenlerin iş performansını ve motivasyon düzeylerini arttıracaktır (Kimathi, 2017). Öğretmenlerin motivasyon faktörleri, eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişiminde belirgin bir şekilde yer almaktadır (Wildman, 2009). Yöneticiler, öğretmenlerde arzu ve istek uyandırmakla birlikte, öğrencileri harekete geçirmek ve eğitmek için öğretmenleri motive etmede etkili bir liderlik sağlamalıdır (Barrett & Breyer, 2014). Okul yöneticilerinin görevi sadece bugünün standartlarının sonucu olarak ortaya çıkan mevzuatın taleplerine cevap vermek değil, aynı zamanda öğretmenlerinin motivasyon gereksinimlerine odaklanma görevini de yerine getirme sorumlulukları vardır.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Nicel Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci alt amacında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bazı değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, okul türü, branş, proje okulu) incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre;
 - Araştırma sonuçları öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından içsel faktörler boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin dışsal ve yönetsel motivasyon puanları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemiştir. Ancak erkek öğretmenlerin dışsal ve yönetsel motivasyon puanı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin tüm alt boyutlarında en yüksek puan ortalaması 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler olmuştur. Öte yandan dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda yaş değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak içsel faktörler boyutunda 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-45 yaş ve 46-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
 - Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri puan ortalamalarında mesleki kıdem değişkeni açısından içsel ve dışsal faktörler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetsel faktörler boyutunda ise mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasındaki öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin

yönetmel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

- Öğretmenlerin aynı müdür ile çalışma süresi motivasyon düzeyleri açısından gruplar arasında herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.
- Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puan ortalamalarında aynı okulda çalışma süresi değişkeni açısından içsel ve dışsal faktörler boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetmel faktörler boyutunda aynı okulda çalışma süresi 16-20 yıl olan öğretmenler ile aynı okulda çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yönetmel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Lisansüstü öğrenimi olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında daha yüksektir. İçsel faktörler boyutunda öğrenim düzeyi açısından gruplar arasında fark bulunmazken, yönetmel ve dışsal ve faktörler boyutunda lisansüstü öğrenimi olan öğretmenler lehine fark olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutları puanı sıra ortalamalarında görev yaptıkları lise türü değişkeni açısından içsel faktörler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin tüm alt boyutlarında Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Ancak yönetmel faktörler boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetmel faktörler puanı sıra ortalamaları, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları puan ortalamalarında branş değişkeni açısından içsel, dışsal ve yönetmel faktörler boyutunda istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır. Sözel branşta olan öğretmenlerin (tarih, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı vb.) içsel ve dışsal motivasyon puan ortalamaları daha yüksekken, yönetmel faktörler boyutunda özel yetenek branşı öğretmenlerinin (resim, beden eğitimi, müzik vb.) motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Proje liselerinde görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt amacında, “öğretmenlerin motivasyon düzeyi alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi alt boyutları ile yöneticilerin liderlik stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre;
- Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir.
 - Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini sadece yönetsel faktörler boyutunda negatif yönde etkilemektedir.
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, “okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları, öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre kişisel inisiyatif almanın öğretmen motivasyonunun boyutları olan içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri etkileme sonuçlarına bakıldığında, ısrarcılık boyutunun içsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarının içsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür.
4. Araştırmanın dördüncü alt amacında “öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışları, öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Modele ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle demokratik stilde yönetim anlayışı olan okul yöneticileri, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.
5. Araştırmanın beşinci alt amacında “öğretmen görüşlerine göre, proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer diğer liselerde görev yapan

okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; ölçeğin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerin proje okulunda görev yapıp yapmaması okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma özellikleri üzerinde etkili bir özellik olmadığını söylemek mümkündür.

6. Araştırmanın altıncı alt amacında "proje liselerinde görev yapan okul yöneticileri ile diğer diğer liselerde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; proje liselerinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılama biçimi benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bir yöneticinin proje lisesinde görev yapıyor olması liderlik stili bağlamında öğretmenler açısından fark yaratmamıştır.

6.2. Nitel Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt amacında proje okullarında görev yapan okul müdürlerinin müdürlük yaptıkları dönem içinde kişisel inisiyatif olarak gerçekleştirdikleri çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda karşılaştıkları olumlu/olumsuz sonuçları belirlemeye yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile beş soru yöneltilmiştir. Görüşme formu farklı okul türündeki proje okullarından 23 okul yöneticisine elektronik posta yoluyla iletilmiş ve sorulara yazılı olarak cevap vermeleri sağlanmıştır.

Yapılan içerik analizinden ulaşılan sonuçlara göre;

1. Proje okulu yöneticilerine yöneltilen "proje okullarını şu anki durumuyla nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; proje okullarındaki öğrenci özellikleri (f=11), öğretmen nitelikleri (f=9), mevzuat (f=9), eğitim-öğretim süreci ve müfredat (f=7), okul yönetimi (f=2) ve okulların fiziki yapısı ve donanım (f=1) olmak üzere altı kod oluşturulmuştur. Okul yöneticileri, proje okullarının mevcut durumuyla ilgili en fazla öğrenci özelliklerine vurgu yapmışlardır. Bu görüşler ise genel olarak olumlu yöndedir [Tablo 4.21.].
2. Proje okulu yöneticilerine yöneltilen "proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına/yarattığına inanıyor

musunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; 23 proje okulu yöneticisinden 11'i proje okullarının mevcut haliyle eğitim sistemi içinde önemli bir fark yaratacağına inanmakta; 3'ü inanmamakta ve 9'u ise okulların yapısı, işleyişi ve hukuksal anlamda yapılacak düzenlemelerden sonra ve zaman içinde eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olacağına ve fark yaratacağına inanmaktadırlar [Tablo 4.22.].

3. Proje okulu yöneticilere yöneltilen “proje okullarının yönetsel yapı ve işleyişi açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” verilen cevaplar incelendiğinde olumlu yönleri (f=20) ve olumsuz yönleri (f=14) olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Proje okullarının yönetsel yapı ve işleyişine yönelik olumlu yönetici görüşleri ağırlıklı olarak etkili ve verimli bir okul yönetimi süreci geçirdikleri yönündedir. Olumsuz yönetici görüşleri ise proje okullarına özgü bir mevzuatın olmaması, mevcut hukuksal düzenlemelerin yetersiz olması, okul yönetiminde bürokratik engellerin olması gibi başlıkların daha fazla olduğu belirlenmiştir [Tablo 4. 23].
4. Proje okulu yöneticilerine yöneltilen “okulunuzda kendi inisiyatifinizle bir değişim/iyileştirme/yenileme vb. yapabilme imkânınız var mı/oldu mu?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin okullarında kişisel inisiyatif kullanma olanakları dört başlık altında kodlanmıştır. Bunlardan 12'si okul yönetiminde inisiyatif alabildiklerini, 3'ü inisiyatif alma/kullanma konusunda önceki okulları ile proje okulları arasında herhangi bir fark yaşamadıklarını, 5'i inisiyatif kullanma konusunda yetersiz ya da yetkisiz olduklarını, 3'ü ise bu konuda herhangi bir girişimde bulunamadığını ya da henüz fırsatı olmadığını belirtmişlerdir [Tablo 4.24].
5. Proje okulu yöneticilerine yöneltilen “proje okulunda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyiniz hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların mesleki doyum düzeyleri ile ilgili verdikleri yanıtlardan üç koda ulaşılmıştır. Katılımcıların 16'sı proje okulu uygulamasının mesleki doyum açısından olumlu yönde bir etki sağladığını, 3'ü proje okulu uygulamasının mesleki doyum bağlamında herhangi bir etkisi

olmadığını ve 4'ü ise diğer okullarla proje okulları arasında mesleki doyum açısından bir fark görmediklerini belirtmişlerdir [Tablo 4.25].

6.3. Öneriler

Son yıllarda eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve liderlik becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisine odaklanan birçok çalışma görülmektedir. Bu araştırma alanda söz konusu çalışmalara katkı sağlaması bağlamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi incelenmiştir.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında öğretmen motivasyonu ile ilgili içsel faktörler boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre içsel motivasyonları daha yüksek yaşadığı görülmektedir. Bu durum okul yönetiminde erkeklerin fazla görev almaları sonucunu doğurmuş olabilir. Kadın öğretmenlerin motivasyonunu artırmak amacıyla okul yönetiminde kadın öğretmenlerin görev almalarının sağlanması ve çeşitli etkinlik ve eylemler düzenlenmesi önerilebilir.
2. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığı şeklindedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki ve akademik gelişimlerini destekleyici lisans üstü eğitim, etkinlik seminer ve eğitim gibi çalışmaların özellikle dışsal ve yönetsel motivasyon bağlamında öğretmenler üzerinde etki oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik akademik gelişim vb. çalışmalar yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

3. Bu araştırma kapsamında proje okullarındaki öğretmen motivasyonlarının diğer okullardaki öğretmen motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu okullardaki öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının nedenlerinden birisi okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Proje olmayan okullardaki okul yöneticilerinin liderlik becerilerini artıracak eğitim ve seminer çalışmalarının faydalı olacağı önerilebilir.
4. Araştırma bulgularına göre proje okullardaki öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının nedeni olarak okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda proje ve proje olmayan eğitim kurumlarında okul yönetimi tarafından öğretmenlere yönelik aşırı kuralcı olma yerine öğretmenlere hareket edebilecekleri esnek bir alan oluşturulduğunda motivasyon düzeylerinin daha da artacağı şeklinde bir öneri sunulabilir.
5. Araştırma kapsamında proje okullarda görev yapıyor olmanın öğretmen motivasyonunun içsel boyutuna büyük katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki doyum yaşama düzeylerini artırdığı görülmektedir. Bu nedenle proje olmayan okullardaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini artırmaya yönelik uygulayıcılar tarafından etkinlik ve çeşitli eylemlerin faydalı olacağı önerilmektedir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu kapsamda araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi incelendiği bu araştırmada okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarına etki eden farklı bağımlı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
2. Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Farklı bir çalışmada okul yöneticilerinin görüşleri alınarak öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinin karşılaştırılması incelenebilir.
3. Bu araştırma kapsamında karma yöntemle elde edilen sonuçlara yönelik nitel ya da farklı araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
4. Liderlik, inisiyatif alma ve motivasyon arasındaki ilişki özel okul, devlet okulu ve proje okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
5. Bu çalışma Manisa ili kapsamında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma istatistiki bölge birimleri sınıflandırması (İBBS) kapsamında büyük sosyo-ekonomik bölgeler, bölgesel politikalar bağlamında temel bölgeler ve spesifik teşhisler için küçük bölgeler üzerine araştırmalara yapılabilir.

Kaynakça

- Abubakar, A., Inuwa, B. B. & Hamma, M.(2017). Principal leadership style towards teachers' motivation on secondary schools in Nigeria, *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*.125, 88-90.
- Ada, Ş., Akan. D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(6), 83–91.
- Adjei, H. & Amofa, A.K. (2014). Teacher motivation in senior high schools in The Cape Coast Metropolis. *European Journal of Education and Development Psychology*, 2(1), 18-25.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçakoca, A. & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 1 – 23.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alasad, S. (2017). The leadership styles of principals in bedouin secondary school and teachers. *Motivation Philosophy Study*, 7(3), 153-168.
- Alfahad, H., Alhajeri, S. & Alqahtani, A. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' achievement motivation. *Chinese Business Review*, 12 (6), 443-448.

- Alkahtani, A. H. (2016). The influence of leadership styles on organizational commitment: the moderating effect of emotional intelligence. *Business and Management Studies*, 2 (1), 23-34.
- Alrasbi, H. N. (2013). *The motivation of omani school teachers* (Doctoral dissertation). The University of Edinburgh, England.
- Al-Salameh, E. M. J. (2014). Teacher motivation: a study of work motivation of the primary stage teachers in Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3 (3), 57-61.
- Alugchaab, R. A. (2011). *Factors that influence the motivation of basic school teachers in Ga East Municipality* (Master's thesis). Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Ghana.
- Amini, M., Y., Mulavizada, S. & Nikzad, H. (2019). The impact of autocratic, democratic and laissez-fair leadership style on employee motivation and commitment: A case study of Afghan wireless communication company (Awcc). *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 21, (6) 45- 50.
- Apolline, A. T. (2015). *Motivational strategies used by principals in the management of schools. The case of some selected secondary schools in the Fako Division of the Southwest Region of Cameroon* (Master's thesis). University of Jyvaskyla, Cameroon.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, (1), 231-257.
- Arıtman, Ü. (2019). *KKTC'deki ilköğretim müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ve bu davranışların sonuçları hakkındaki öğretmen görüşleri*. Thesis (M.Ed.), Eastern Mediterranean University, Institute of Graduate Studies and Research, Dept. of Educational Sciences
- Armstrong, M. (2006). *A-Handbook, human resource management practice* (Tenth edition). Kogan Page.

- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atik, S. (2020). Analysis of the relationships between intrinsic motivation, self-efficacy for teaching, attitude towards the teaching profession and pupil control ideologies. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, (10), 1315-1346.
- Atsebeha, A. T. (2016). *Principals' leadership styles and their effects on teachers' performance in the Tigray Region of Ethiopia* (Doctoral dissertation). University of South Africa, South Africa.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2, (24), 161-189.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bakkal, M. & Radmard, S.(2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73- 84.
- Balcı, P. (2000). İkininli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24) , 495-508.

- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A Test of Antecedents, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (4), 26-39.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. & Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyon sorunları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Barrett, C., & Breyer, R. (2014). The influence of effective leadership on teaching and learning. *Journal of Research Initiatives*, 1(2), 1-9.
- Bass, B. M. (1990). *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*. Organizational.
- Beck, R. C. (2004). Motivation theories and principles. Prentice Hall.
- Ben-eli, W., & Gal, Y. (2016). Relationship between the principal's leadership style and teacher motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (10), 180-192.
- Bentley, K. L. (2011). *An investigation of the self-perceived principal leadership styles in an era of accountability* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Bennis, W. (2001). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Bernanthos, B. (2018). The direct and indirect influence of leadership, motivation and job satisfaction against employees' performance. *European Research Studies Journal*, 21(2), 236-243.
- Buckley, D. (2021 June, 1). 9 types of motivation that make it possible to reach your dreams. <https://www.lifehack.org/articles/productivity/6-types-of-motivation-explained.html>, Erişim Tarihi: 12.05.2021.
- Bulut, S. (2013). *KKTC'de okul müdürlüğünden okul liderliğine: okul müdürlerinden beklenen liderlik rolleri*. Thesis (M.Ed.), Eastern Mediterranean University, Institute of Graduate Studies and Research, Dept. of Educational Science
- Bursalioglu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Pegem Yayıncılık.

- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem.
- Boyle, T. P. (2014). *High school teachers' and administrators' perceptions of teacher motivation factors* (Doctoral dissertation). Kennesaw State University, USA.
- Can, H. Aşan Azizoğlu, Ö. & Miski Aydın, E. (2011). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Canbolat, S. G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, ÇEDAŞ grup şirketleri örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Cantaş, C. & Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 920-932.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43(3), 450-460.
- Cavit Binbaşıoğlu (1988). İlkokul öğretimi ile ilgili bazı sorunları, *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 56-62.
- Connely, D. & Goldman, P. (1994). Facilitative leadership: How principals lead without dominating. *Oregon School of Study Council Bulletin*, 37(9). (ERIC Document Reproduction Service No. ED379728).
- Covey, S.R. (2012). *İlke merkezli liderlik* (Çev: Erhan, Çulpan.). Varlık Yayınları.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki idil ilçe örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
<http://myweb.astate.edu/sbounds/AP/2%20Leadership%20Styles.pdf>,
 Erişim Tarihi: 05.05.2021.
- Cherry, K. (2017 August, 3). *The authoritarian leadership style & others you should know*.<https://www.verywellmind.com/leadership-styles-2795312>
- Chiang, C. F. & Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional leadership and transformational leadership on organizational commitment in Hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel and Business Management*, 1(1),1-12.
- Choi, S. (2007). School of global leadership & entrepreneurship. *International Journal of Leadership Studies*, 2(3), 243-262.
- Chukwusa, J. (2018). Autocratic leadership style: Obstacle to success in academic libraries, *Library Philosophy and Practice (e-journal)*
Libraries at University of Nebraska-Lincoln.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5380&context=libphilprac>
- Çiftçi, M. (2019). Suriyeli sığınmacıların yerleşim yeri seçiminde il istihdam olanaklarına ve öncül sığınmacılara duyarlılık mukayesesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54 (1), 122-141.
- Cook, J. W. (2011). *Examining leadership styles in ten high poverty elementary schools* (Doctoral Dissertation). Loyola University, Chicago, USA.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Day, C. & Sammons, P. (2014). Successful school leadership. *Education Development Trust Highbridge House*, 16–18.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Demir, M. (2015). *Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Din, Siraj ud Khan B. & Bibi, Z. (2012). Çatışma yönetim stratejileri üzerine bir araştırma: Pakistan, hayber pakhtunkhwa'daki yüksek öğrenim kurumları çalışması. *The International Journal's Research Journal of Social Science & Management*, 2 (5) 24-36.
- Dörrenbächer, C. & Geppert, M. A. (2009). Micro-political perspective on subsidiary initiative-taking: evidence from German-owned subsidiaries in France. *European Management Journal*, 27 (2),100-112.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayın.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation selfdetermination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256- 275.
- Fay, D. & Frese, M. (2000). Self-Starting behavior at work: Toward a theory of personal initiative. *Motivational psychology of human development* (Edit. J. Heckhausen). Elsevier Science.
- Fay, D. & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGrawhill.

- Franklin, K. M. (2016). *Examining the impact of leadership styles on the motivation of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Walden University, USA.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating Tomorrow's Organizations* (pp.399-416).
- Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.), *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy*, (pp.99-110).
- Frese, M., Garst, H. & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4),1084-1102.
- Frese, M. (2009). Toward a psychology of entrepreneurship an action theory. *Perspective Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5 (6), 435–494.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. & Tag, A (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in organizational behavior*, 23, (pp.133-187). Elsevier Science.
- Geise, C. A. (2008). *Personal growth and personality development: Well-being and ego development* (Master's Thesis). The University of Missouri, Columbia.

- Gilbar, C. R. (2015). *Principals' leadership and teachers' motivation: a study of the relationship in the school reform era* (Doctoral Dissertation). Lynchburg College, USA.
- Gopal, R. & Chowdhury, R. G. (2014). Leadership style and employee motivation, an empirical investigation in Leading Oil Company in India. *International Journal Of Research In Business Management*, 2(5), 1-10.
- Glaub, M. E., Freanse, M., Fischer, S., & Hoppe, M. (2014). Increasing personal initiative in small business managers or owners leads to entrepreneurial success: A theory- based controlled randomized field intervention for evidence-based management. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), 354-379.
- Grant, A. M. & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34.
- Gross, R. (2016). *The impact of leadership styles on employee entrepreneurial orientation and innovative behavior: A comparative analysis of American and Indian immigrant entrepreneurs* (Doctoral Dissertation). Regent University, USA.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711–735.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayım Dağıtım.
- Ismail, M. R. (2012). *Teachers' perceptions of principal leadership styles and how they impact teacher job satisfaction* (Doctoral Dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado, USA.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Jamal, A.H. (2014). Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267-1276.
- Jaramillo, F., Locander, W. B., Spector, P. E. & Haris, E. G. (2007). Getting the job done: The moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and adaptive selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27(2), 59– 74.
- Jay, A. (2014). *The Principals' leadership style and teachers performance in secondary schools of Gambella Regional State* (Doctoral Dissertation). Jimma University. Ethiopia.
- Johns, H. E., & Moser, H. R. (1989, Fall). From trait to transformation: The evolution of leadership theories. *Education*, 110(1), 115-123.
- Joo, B.-K. & Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kantos, E. Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-154.
- Karakaş, A . (2020). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 39-72.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kayhan, Ü. & Eroğlu, G. (2002). *Bir eğitim ortamı olarak okul (yapı, işleyiş ve ilişkiler)*. Damga Yayınevi.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 3006-3016.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi: Eğitim kurumlarında bir uygulama (Kadıköy Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kimathi, M. K. (2017). Influence of principals' leadership styles on teachers' job satisfaction in public secondary schools in Meru South Sub County, Tharaka Nithi, County, Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(11), 28-34.
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive*, 5 (2), 48–60.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129 (4), 724-733.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Kurt, E. (2015). *Eğitim kurumundaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Leithwood, K. & Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Lekia, N. & Kayii, N. E. (2018) Principals' leadership styles and motivation of teachers in government secondary schools in Port Harcourt Local Government Area. *International Journal of Innovative Education Research*, 6 (3),47-57.
- Lesinger, F. Y., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. Examining the role of leadership, trust for school culture and policy. *Quality & Quantity*, 52(S2), 983–1006. <https://doi.org/10.1007/S11135-017-0553-0>
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior* (12th ed.). McGraw-Hill.
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O. & Tengeh, R. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838-850.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmenliği, T.C. Resmî Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *2023 Eğitim vizyonu belgesi*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

- Michael Crant, Thomas. (2000) Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 63-75.
- Mohammed, U. D, Yusuf, M.O, Sanni, I. M, Ifeyinwa, T. N, Bature, N. U. & Kazeem, A. Ol. (2014). The relationship between leadership styles and employees' performance in organizations (a study of selected business organizations in Federal Capital Territory, Abuja Nigeria). *European Journal of Business and Management*, 6 (22), 1-11.
- Mruma, J. M. (2013). *Effect of motivation factors on teachers' performance in tanzanian education institution; a case of public secondary schools in Nyamagana District, Mwanza* (Master's Thesis). Tanzania Open University, Tanzania.
- Muga, O., P. (2019). *Principals' leadership styles and their relationship with teachers' job satisfaction In Siaya, Kisumu And Kajiado Counties In Kenya* (Doctoral Dissertation). Kenyatta University, Kenya.
- Naile, I. & Selesho, J.M. (2014). The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 175-182.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ile kişisel gelişim inisiyatif alma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Osterloh, M. Bruno, F. & Frost, J. (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management & Governance*, 5 (3), 231-239.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon sınıf yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Nobel Yayınevi.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. & Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.

- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (Serinkan, C. Ed.). (1.Baskı). Nobel Yayınları.
- Özkalp E. & Kirel Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayınevi.
- Rahbi, D.A., Khalid, K., & Khan, M. (2017). The effects of leadership styles on team motivation. *Academy of Strategic Management Journal*, 16 (2), 1-14.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Doctoral Dissertation). University of South Florida, USA.
- Robbins, S. P., Judge, T.A., & Vohra,N. (2014). *Organizational behavior* (15th ed.). Pearson Education.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Parker, S., K., Strauss, K. & Bindl, U.K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management SAGE*, 36(4), 827-856.
- Parker, S. K. & Collins, C. (2004). Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations. *Symposium conducted at the meeting of the Academy of Management*, New Orleans, Louisiana.
- Pitre, L. A. (2003). *Mississippi student achievement improvement act and no children remaining from action: Leadership and teacher motivation* (Doctoral Dissertation). The University of Southern Mississippi, USA.

- Ponton, M. K., & Carr. P.B. (2000). Understanding and promoting autonomy in selfdirected learning. *Current Research in Social Psychology*, 5(19), 271-284.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral Dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Sagura, C., Coello Coello, C. A. & Segredo, E. (2015). Diferansiyel evrimde mutasyon ölçeği faktörünün adaptasyonu üzerine. *Optim*, 9, 189-198.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayınları.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z. & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261-277.
- Seibert, S. E., Kramer, M. L. & Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Serin, M.K. (2011), *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, M, & Buluç, B . (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 3 (3) , 435-459 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10323/126581>

- Sevil, E. (2019). *Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Shepherd-Jones, A. R. & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: the correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Situma, R. N. & Iravo, M. A. (2015). Motivational factors affecting employees' performance in public secondary schools in Bungoma north sub county. Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 1(5), 140-161.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Stroppa, C. & Spiess, E. (2011). International assignments: The role of social support and personal initiative. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 234-236.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sünbül, M. A. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z) içinde *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik* (s,245-276). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim. okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği), *Eğilim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tarver, E. (2020 July, 15). *11 types of motivation: What they are & how to use them*. <https://www.evantarver.com/types-of-motivation>
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, T. (2019). *Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Teresa, J. (2013). *Influence of headteachers leadership styles on employees in secondary school access to their rights in Nandi East Kenya* (Master's Thesis). University of Nairobi, Kenya.
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 12.08.2017.
- Thomson, M. M. & Turner, J. (2013). Teaching motivations, characteristics and professional growth: results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology*, 17(4), 1–20.
- Thrash, A. (2012). Leadership in higher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(13), 1-12.
- Tilahun, A. (2014). *The relationship of school principal's leadership styles to school performance in secondary school of Agnwa Zone At Gambella National Regional State* (Master's Thesis). Jimma University, Ethiopia
- Toktaş, S. (2019). *Liderlik ve liderlik tarzları* (Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tornau, K. & Frese, M. (2013). Construct clean-up in proactivity research: A metaanalysis on the nomological net of work-related proactivity concepts and their incremental validities. *Applied Psychology*, 62(1), 44-96.
- Tosunoglu, H. & Ekmekci, O. (2016). Laissez-Faire Leaders And Organizations: How Does Laissez-Faire Leader Erode The Trust In

Organizations?, *Journal of Economics Finance and Accounting* , 3(1), 89-99.

Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2 (3), 64-76.

Tymon, A. & Batistic, S. (2016). Improved academic performance and enhanced employability? the potential double benefit of proactivity for business graduates. *Teaching in Higher Education*, 17, 1-18.

Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wachira, F., M., Gitumu, M. & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in Public Secondary Schools in Kieni West SubCounty, *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6, 72-86.

Wasserman, E., Ben-eli, S., Yehoshua, O. & Gal, R. (2016). Relationship between the Principal's Leadership. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), pp. 180-192.

White, R. & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. Harper & Brothers,

Wildman, R. H. (2015). *A phenomenological study of high school teachers' motivation as related to teacher performance management* (Doctoral Dissertation). Walden University, USA.

Yanmaz, H. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürüne olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 230–245.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yörük, S. & Kocabaş, İ. (2010). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).225-234.
- Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Baştaş, M. & Öznacar, B . (2020). Secondary Education Teachers and School Administrators' Views on Positive Organizational Climate . *Near East University Online Journal of Education*, 3 (1) , 12-21.

Ekler

EK-1. Ölçek Kullanım İzinleri



Ercan Yılmaz

Alıcı: ben ▾

Servet gerçekleştireceğiniz çalışmada ölçekleri kullanabilirsiniz. Gökmen Bey'e selamlar. Kolaylıklar dileği ile

Servet Yalçinkaya <servet.yalcinkaya@kisbu.edu.tr>, 23 Mar 2020 Pzt, 17:46 tarihinde şunu yazdı:

--

Twitter : @ercanylmz28



Uğur Akın

Alıcı: ben ▾

Servet Bey merhaba,

Tarafımdan geliştirilen "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçeği"ni atıf yaparak ve bütünlüğünü bozmadan bilimsel amaçlı kullanmanızda sakınca yoktur. Aşağıdaki kaynaklardan yararlanabilirsiniz. Süreçte sorularınız olursa sorabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçları ve çıkan yayınlar hakkında da bilgi verebilirsenez sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Akın, U. (2012). Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikleriyle İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 20 (2), 125–149.

Akın, U. (2019). Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma (İkinci Basım). Ankara: Pegem A.

Ölçeklerin Kullanım İzni

Gelen Kutusu X



Yılmaz KILIÇ

Alıcı: ben

23 Mart Pzt 18:05 (21 saat önce)



Sayın Servet YALÇINKAYA,

Tarafımızdan geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği" ile Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin orijinal şekillerini bozmadan ve çalışmanızda gerekli atıfta bulunarak kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilediğiyle, Dr. Yılmaz KILIÇ.

Not: Ölçeklerin yayımlandığı makaleleri ilişikte gönderiyorum.

2 Ek



EK-2. Bilimsel Araştırma Etik Kurul İzin Formu

06.04.2020

Sayın Servet Yalcinkaya

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2020/455 proje numaralı ve **“Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi (Manisa İli Örneği)”** 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-3. Ölçek Uygulama İzin Yazısı

NEAR EAST UNIVERSITY
PRESIDENT'S OFFICE



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

RY-3-0222-2020

27/ 04/ 2020

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Servet Yalçınkaya'nın proje çalışması '**Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi (Manisa İli Örneği)**' kapsamında ekteki etik kurulu izniyle sunulan anketi Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarında yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT

Rektör Yardımcısı

EK-4. Okullar için Uygulama Yazısı

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.7152670
Konu : Araştırma İzni

27.05.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 5 No'lu genelgesi,
b) Yakın Doğu Üniversitesi Rektörlüğünün 27.04.2020 tarih ve RY-3-0222-2020 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Servet YALÇINKAYA'ya ait "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve İnisiyatif Alma Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi (Manisa İli Örneği)" konulu proje çalışması için ilimiz genelindeki (Resmî Fen Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmî Anadolu Lisesi, Resmî İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmî Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi, Resmî Spor Lisesi, Özel Eğitim Meslek Lisesi) kurumlarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2019 - 2020 eğitim öğretim yılı içerisinde, yazımız ekindeki onaylı formların dijital ortama aktarılmış haliyle elektronik ortamda (<https://forms.gle/nUrMem8aJqvpXgxz6>), gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
27.05.2020

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü



Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv.No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7339-bf1e-38dc-8dc3-6cd9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Uygulama Yapılan Ölçekler

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE İNİSİYATİF ALMA DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sayın gönüllü,

Bu ölçek görev yaptığınız kurumdaki okul yöneticinizin sahip olduğu liderlik davranışlarını, okul yöneticinizin inisiyatif alma davranışları ile öğretmen motivasyonu düzeyini belirleme ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlamak için gerçekleştirdiğimiz bir araştırma çalışmasının parçasıdır. Elde edilen veriler aracılığı ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerdeki okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile inisiyatif alma davranışları ve bu davranışların öğretmen motivasyonu düzeyleri ve birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak amacıyla kullanılacaktır.

Anket formuna adınızı yazmanıza gerek yoktur. Anketi doldurmakla çalışmaya katılmayı kabul ediyorsunuz demektir. Araştırmaya katılım gönüllük esasına göredir. Anketi eksik ya da yarım bıraktığınız zaman verileriniz veri tabanımızdan silinecek ve çalışmanın başka adımlarına dâhil edilmeyecektir. Her soruya cevap verilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Verdiğiniz kişisel cevapların gizliliği sağlanacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler sadece akademik araştırma amaçlı kullanılacaktır ve ulusal / uluslararası akademik toplantılarda ve / veya yayınlarda sunulabilir. Herhangi bir sorunuz veya endişeniz varsa, lütfen aşağıdaki bilgileri kullanarak bizimle iletişime geçin. Anket sorularını cevaplarken göstereceğiniz ilgi ve samimiyetten dolayı teşekkür ederiz.

Servet YALÇINKAYA
Yakındoğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi,
Ekonomisi ve Planlanması
Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
+90 548 856 76 46
servetyalcinkaya@gmail.com

Prof. Dr. Gökmen DAĞLI
Yakındoğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi,
Ekonomisi ve
Planlanması Anabilim Dalı
+90 (392) 444 0 YDU / 5515
gokmen.dagli@neu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** ☒ Kadın ☐ Erkek

2. **Yaşınız:**

☒ 35 ve daha az ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51 ve üzeri

3. **Mesleki Kıdeminiz:**

☒ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

4. **Müdürünüze Çalışma Süreniz:**

☒ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

5. **Bu Okulda Çalışma Süreniz:**

☒ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

6. **Eğitim Düzeyiniz:**

☒ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

7. **Çalıştığınız Okul Türü:**

☒ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Lise

8. **Bransınız:**

KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA ÖLÇEĞİ

	Aşağıda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul müdürünüzü göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyor	Büyük ölçüde katılıyor	Orta düzeyde katılıyor	Az katılıyor	Hiç katılmıyor
	Okul Yöneticim;					
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.					
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.					
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.					
4	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.					
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.					
6	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.					
7	Okulda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.					
8	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.					
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.					
10	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.					
11	Yenilikleri okuluna taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.					
12	Okulda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.					
13	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.					
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir.					
15	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.					
16	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür					
17	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.					
18	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.					
19	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır					
20	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.					
21	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.					
22	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.					
23	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.					
24	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.					
25	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik eder.					
26	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.					
27	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.					

28	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.					
29	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.					
30	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.					
31	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez.					
32	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.					

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul yöneticinizin davranışlarını göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hic katılmıyorum
1	Müdürünüz, fikir ve önerilerinizi dikkate alarak karar verme sürecine katılmanızı teşvik eder					
2	Müdürünüz, yeni görev ve projelerde öğretmenlere koçluk yapmaktan ve onları cesaretlendirmekten hoşlanır.					
3	Müdürünüz, yeni fikirler geliştirmek ve işlerinde yaratıcı olmak için öğretmenleri teşvik eder.					
4	Müdürünüz, genellikle karar almada ortak hareket eder ve çoğunluğa göre kararını verir.					
5	Müdürünüz, ekip ruhuna inanarak, birlikte çalışmaya önem verir.					
6	Müdürünüz, önemli kararlar alınırken, karar vermeden önce her personelin onayının alınması gerektiğine inanır.					
7	Müdürünüz, genellikle nelerin yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını kararlaştırmak için personeline güvenir					
8	Müdürünüz, takım çalışması odaklı bir iş ortamı oluşturur.					
9	Müdürünüz, sergilediği liderlik davranışıyla gelişiminize katkı sağlar.					
10	Müdürünüz, işlerin zamanında tamamlanmasından emin olmak için programları sıkıca denetler.					
11	Müdürünüz, günlük işlerin her ayrıntısını denetlemek ister.					
12	Müdürünüz, ikili ilişkilerin zedelenmesinden endişe duymaksızın hataları düzeltmeye çalışır.					
13	Müdürünüz, işlerin doğru şekilde yapılmasını sağlamak için çalışanları yakından izler.					
14	Müdürünüz, personelin kendini sürekli geliştirmesini ve yeni fikirlerin uygulanmasını önemsemez.					
15	Müdürünüz, işlerin zamanında bitirilmesi ile ilgili pek endişe duymaz.					
16	Müdürünüz, pek çok konuda görüşünü açıkça belirtmez.					

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.					
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.					
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum					
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.					
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.					
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.					
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.					
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.					
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.					
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.					
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.					
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.					
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.					
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.					
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.					
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.					
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.					
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.					

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Onam Formu:

Merhaba, adım Servet Yalçinkaya. Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında, Prof. Dr. Gökmen Dağlı danışmanlığında doktora öğrencisiyim. Bu araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişkiyi en anlamlı şekilde ortaya koyacak temel modellerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü kapsamında öğretmen görüşlerini, nitel bölümü kapsamında okul yöneticilerinin de görüşlerini almak istiyoruz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Araştırma, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme esnasında verdiğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır.

Görüşme soruları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Görüşme bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz ve görev yaptığınız kurum bilgileri kesinlikle yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir (Y1, Y2,). İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyoruz. Görüşmenin yaklaşık kırk beş dakika süreceğini tahmin ediyoruz. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyoruz.

Araştırmacı : Servet Yalçinkaya
 İletişim Bilgileri : servetyalcinkaya@gmail.com
 533 844 33 01

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.... / /

İmz

a:

Görüşme yapılan yönetici :

Görüşme Tarih ve saati :

Görüşme yeri :

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

() 35 ve daha az () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üzeri

3. Mesleki Kıdeminiz:

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

4. Bu Okulda Çalışma Süreniz:

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

6. Eğitim Düzeyiniz:

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

7. Çalıştığınız Okul Türü:

() Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Mesleki ve Teknik Lise

8. Görevli olduğunuz kurum proje okul mu?

() Evet () Hayır

Görüşme Soruları

1. Proje okullarını şu anki durumuyla nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Proje okullarını mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına inanıyor musunuz? (*Nasıl/Niçin?*)
3. Yönetmel yapı ve işleyiş bakımından proje okullarının size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Okulunuzda kendi inisiyatifinizle bir değişim/iyileştirme/yenileme vb. yapabilme imkânınız var mı/oldu mu? (*Varsa, bunlar nelerdir?*)
5. Proje okulunda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyiniz hakkında neler söylemek istersiniz?

EK-6. İntihal Raporu

Turnitin Originality Report
Doktora Tezi by Servet Yalçınkaya
From Term Project (BUSINESS AND ADMINISTRATION)



- Processed on 02-Jun-2021 11:45 +03
- ID: 1598921913
- Word Count: 30229

Similarity Index
12%

Similarity by Source

Internet Sources:
11%

Publications:
6%

Student Papers:
0%

sources:

- 1% match (Internet from 13-Feb-2020)
<https://dergipark.org.tr/en/download/issue-full-file/51156>
- 1% match (Internet from 01-Oct-2020)
<http://ekvad.com/sayi/ekvad-5-1.pdf>
- 1% match (Internet from 11-Mar-2021)
<https://acikerisim.bartin.edu.tr/bitstream/handle/11772/462/Fatih%20KAL%C3%87IK.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- < 1% match (Internet from 14-Nov-2019)
<https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-file/18354>
- < 1% match (Internet from 02-Mar-2020)
<https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-full-file/50583>
- < 1% match (Internet from 21-May-2019)
<https://dergipark.org.tr/download/issue-full-file/29687>
- < 1% match (Internet from 27-Nov-2020)
<https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-full-file/54643>
- < 1% match (Internet from 10-Dec-2020)
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34551/381719>
- < 1% match (Internet from 03-Dec-2020)
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/50583/596768>
- < 1% match (Internet from 11-Dec-2020)
<https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/53058/702670>

Özgeçmiş

1. **Adı Soyadı** : Servet YALÇINKAYA
2. **Doğum Tarihi** : 01 Nisan 1986
3. **Unvanı** : Öğretim Görevlisi
4. **Çalıştığı Kurum** : Uluslararası Final Üniversitesi

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Yeni Türk Edebiyatı	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2015
Doktora	EğitimYönetim, Denetim, Ekonomisi ve Planlaması	Yakın Doğu Üniversitesi	2021

Yüksek Lisans

5. Yayınlar

Yaşar Kemal, Bazı Hikâye ve Romanlarında Çocuk Temi Üzerine İnceleme

6.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

- Yalçinkaya, S., Dağlı, G., Aksal, F.A., Gazi, Z. A.& Kalkan, Ü.(2021)
The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. Sustainability 13, 2711.<https://doi.org/10.3390/su13052711>

7.1. Yazılan uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler

- Kıbrıs Türk Edebiyatı Tarihi Araştırma ve Tanıtma Projesi kapsamında hazırlanan Kıbrıs Türk Edebiyatı Tarihi (1571-2017) II. Cilt (Z. RAY, Sadi Cemal TOGAY maddeleri) madde yazarlığı.

7.2. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- Güleç İ., Mollaahmetoğlu B. & Yalçinkaya S.(2018). "Kıbrıs'ta Görevlendirilen Din Görevlilelerin Kıbrıs Hakkındaki Görüşleri" 1 nd International Entrepreneurship and Social Sciences Congress,2018
- Tosun, Ü. & Yalçinkaya S. (2018) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik çalışmalarında Sahteciliğe Yönelme Eğilimleri: Kuzey Kıbrıs Örneği"

- Yalçinkaya, S. (2019). Kuzey Kıbrıs'ta Görevlendirilen Öğretmenlerin Kıbrıs'taki Örgün Eğitim Kurumları Hakkındaki Düşünceleri ve Görüşleri 4 nd International Entrepreneurship and Social Sciences Congress.

8. Projeler

8.1. Hala Sultan Sempozyumu 7-8 Ekim 2017 Lefkoşa(Koordinatör)

8.2.1.Uluslararası Emı Girişimcilik Sosyal Bilimler Kongresi 27-29 Nisan 2018(Koordinatör)

8.3.Stk'lar İçin Kurumsal Gelişim Eğitim Programı 10-11-12 Mayıs 2018 Lefkoşa(Koordinatör)

8.4. Kutup Osman Sempozyumu 26-27 Ekim 2018 Lefkoşa(Koordinatör)

8.5. 2. Uluslararası Emı Girişimcilik Sosyal Bilimler Kongresi 9-11 Kasım 2018 Kapadokya(Koordinatör)

8.7. Adalar Türk-İslam Kültürü 16-17 Kasım 2018 Lefkoşa(Koordinatör)

8.8. International Conference On Social Thought And Theory İn The Mena Region 14-15 Aralık 2018 Lefkoşa(Koordinatör)

8.9. Kibatek Kıbrıs Türk Edebiyatı Ve Edebiyatçılar Sempozyumu 5-7 Mart 2018(Koordinatör)

8.10. 3. Uluslararası Emı Girişimcilik Sosyal Bilimler Kongresi 28-29 Haziran 2019 Lefkoşa(Koordinatör)

8.11. 4. Uluslararası Emı Girişimcilik Sosyal Bilimler Kongresi 29-30 Kasım 2019 İstanbul(Koordinatör)

8.12. I.Uluslararası Kıbrıs'ta Osmanlı İmparatorluğu Öncesi Türkler Sempozyumu 13-

15 Mayıs 2019 Lefkoşa(Koordinatör)

8.13. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Halkının Kıbrıs Müzâkereleri Sürecine Bakışı Araştırması (Araştırmacı)

9. Sertifikalar

Türkçe Cumhuriyeti Başbakanlık onaylı Yunus Emre Enstitüsü – Hacette Tömer “Yabancılar Türkçe Okutmanlık Sertifikası “

10. İdari Görevler

Doğu Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Bölümü Araştırma Görevlisi	2011-2013
Yakın Doğu Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Yarı zamanlı Öğretim Görevlisi	2012-2014
Kredi Yurtlar Kurumu Bülent Ecevit Yurdu (Lefke) İdari Personel	2013-2014
Kredi Yurtlar Kurumu Necmettin Erbakan Yurdu (Gazimağusa) İdari Personel	2014-2015
Doğu Akdeniz Üniversitesi Manisa İl temsilciliği	2011-2016
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal ve Kültürel Aktivite Müdürü	2017-2020
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi	2017-2020
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi, "ilahiyat dergisi", Editör Yardımcısı	2018-2020
Uluslararası Final Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi	2020...

11. Ödüller

- Servet Yalçinkaya "Kuzey Kıbrıs'ta Görevlendirilen Öğretmenlerin Kıbrıs'taki Örgün Eğitim Kurumları Hakkındaki Düşünceleri ve Görüşleri" (4nd International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress) sosyal-bilimler alanında en iyi bildiri ödülüne layık görülmüştür

12. Son iki yılda verdiğiniz lisans düzeydeki dersler

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2016-2017	Güz	Türkçe Giriş 1	2	0	220
2017-2018	Bahar	Türkçe Giriş 2	2	0	220
2017-2018	Güz	Yazılı Anlatım	2	0	220
2017-2018	Bahar	Sözlü Anlatım	2	0	220
2018-2019	Güz	Türk Dili I	2	0	300
2018-2019	Bahar	Türk Dili II	2	0	170
2019-2020	Güz	Türk Dili I	2	0	42
2019-2020	Güz	Sınıf Yönetimi	2	0	7
2019-2020	Güz	Okuma Eğitimi	2	2	7
2019-2020	Bahar	Konuşma Eğitimi	2	2	7
2019-2020	Bahar	Yabancılar Türkçe Eğitim	2	2	7
2019-2020	Bahar	Türk Dili I	2	0	164
2020-2021	Güz	Yabancılar Türkçe Öğretimi	3	0	120