



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
BİÇİMLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİYE DAİR BİR DEĞERLENDİRME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökçe Nida ARSLAN

**Lefkoşa
Haziran, 2025**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK BİÇİMLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BİR
DEĞERLENDİRME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökçe Nida ARSLAN

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Zehra ALTINAY**

**Lefkoşa
Haziran, 2025**

Onay

Gökçe Nida ARSLAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Biçimleri ile Öğretmenlerin Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Değerlendirme” başlıklı bu çalışma, 17/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

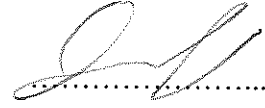
Adı – Soyadı

İmza

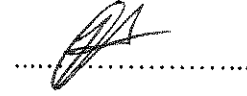
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Fatoş SİLMAN



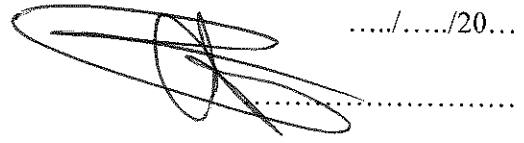
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fatma KÖPRÜLÜ



Danışman: Prof. Dr. Zehra ALTINAY



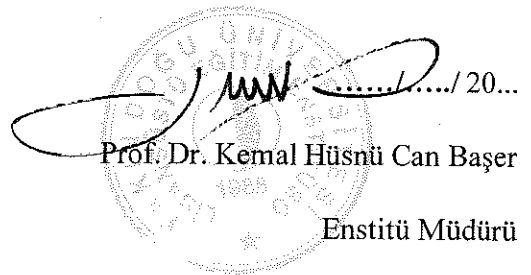
Anabilim/ Anasanat Dalı Başkanı Onayı



Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı



Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri 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.

Gökçe Nida ARSLAN

17/06/2025

Teşekkür

Yapmış olduğum bu çalışmada her türlü bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Zehra ALTINAY'a ve değerli hocam Prof. Dr. Fahriye ALTINAY'a çok kıymetli katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her aşamasında olduğu gibi, bu çalışma sırasında da bana verdikleri sonsuz moral, sevgi ve destekleri için sevgili aileme en içten teşekkürlerimi sunar; ayrıca, tüm proje çalışmam süresince bana güvenen destek veren, dostlarıma da teşekkür ederim.

Gökçe Nida ARSLAN

Özet

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Biçimleri ile Öğretmenlerin Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Değerlendirme

Gökçe Nida ARSLAN

Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

06-2025, 65 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin benimsedikleri liderlik biçimleri ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel model çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 18 yaş ve üzeri 224 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, 18-24 yaş aralığındaki öğretmenlerin dışsal motivasyonunun daha yüksek olduğunu, kadınların genel motivasyonunun erkeklere göre daha fazla olduğunu ve evli öğretmenlerin içsel ve genel motivasyonunun bekarlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, görev süresi ve okul türüne göre öğretmen motivasyonunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, yönetici liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde yordadığı saptanmıştır. Bu bulgular ışığında, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür programlar, liderlerin öğretmen motivasyonunu artırarak eğitim ortamının verimliliğini ve öğretmenlerin iş tatminini iyileştirebilir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, eğitim kurumu, yönetici liderlik biçimleri, öğretmenlerin güdülenmeleri*

Abstract

An Evaluation of the Relationship Between the Leadership Styles of Preschool Administrators and Teacher Motivation

Gökçe Nida ARSLAN

MSc, Department of Education Management and Supervision

06-2025, 65 pages

The purpose of this study is to evaluate the relationship between the leadership styles adopted by administrators working in preschool education institutions and the motivation levels of teachers. The research was conducted using quantitative methods within the framework of a relational model. The population of the study consists of teachers working in preschool education institutions in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). The sample of the study consists of 224 participants aged 18 and over, selected using simple random sampling. In the data collection process, the Socio-Demographic Information Form, the Managerial Leadership Scale, and the Teacher Motivation Scale were used. The research findings reveal that teachers aged 18-24 have higher external motivation, women have higher overall motivation than men, and married teachers have higher internal and overall motivation than single teachers. Additionally, no significant difference was found in teacher motivation based on years of service and school type. However, a positive and significant relationship was found between managerial leadership levels and teacher motivation, and it was determined that leadership levels positively predict teacher motivation. In light of these findings, it is recommended that training programs be organized to develop the leadership skills of school administrators. Such programs can improve the efficiency of the educational environment and teacher job satisfaction by increasing teacher motivation.

Keywords: *preschool, educational institution, managerial leadership styles, teacher motivation*

İçindekiler

Onay	i
Etik İlkeler Uyumluk Beyanı	ii
Teşekkür	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi	viii
Kısaltmalar	ix

BÖLÜM I

Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Alt Amaçlar	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Sınırlılıklar.....	3
Tanımlar	3

BÖLÜM II

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	5
Liderlik Kavramı	5
Liderlik ve Yöneticilik.....	6
Liderlik Kuramları.....	7
Özellik Kuramı.....	7
Davranışsal Kuram	8
Durumsallık Kuramı.....	9
Güdülenme Kavramı	10
Akademik Güdülenme.....	11
Güdülenme Kuramları.....	12
İçsel Güdülenme.....	12
Dışsal Güdülenme	13
Yönetmel Güdülenme	14
İlgili Araştırmalar	15

BÖLÜM III

Yöntem	18
Araştırmanın Modeli	18
Evren ve Örneklem	18
Veri Toplama Araçları	19
Sosyo-Demografik Bilgi Formu	20
Yönetici Liderlik Ölçeği (YLÖ)	20
Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)	20
Veri Toplama Süreci	20
Veri Analizi	21

BÖLÜM IV

Bulgular	23
-----------------------	----

BÖLÜM V

Tartışma	30
-----------------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler	35
Sonuç.....	35
Öneriler	35
İleride Yapılacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler	35
Okul Öncesi Eğitimcilerine Yönelik Öneriler.....	35
Kaynakça	37
Ekler	45
Ek-1 Aydınlatılmış Onam Formu	45
Ek-2 Sosyo-Demografik Bilgi Formu	46
Ek-3 Yönetici Liderlik Ölçeği	47
Ek-4 Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	48
Ek-5 Ölçek İzinleri.....	49
Ek-6 Özgeçmiş.....	52
Ek-7 İntihal Rapor Oranı	53
Ek-7 Etik Kurul Onay Formu	54

Tablolar Listesi

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	19
Tablo 2. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel Değerler	21
Tablo 3. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	23
Tablo 4. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	24
Tablo 5. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	25
Tablo 6. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Görev Yapma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	26
Tablo 7. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	27
Tablo 8. Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	28
Tablo 9. Yönetici Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarını Yordama Durumunun İncelenmesi	30

Kısaltmalar

KKTC	:Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
ÖMÖ	:Öğretmen Motivasyon Ölçeği
SPSS	:Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
YLÖ	:Yönetici Liderlik Ölçeği

BÖLÜM I

Giriş

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı önemli eğitim ortamlarıdır. Bu kurumların etkin bir şekilde yönetilmesi, hem öğretmenlerin verimli çalışabilmesi hem de öğrencilerin gelişim sürecinin desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin liderlik biçimleri, öğretmenlerin güdülenmelerini etkileyerek eğitim ortamlarının kalitesini doğrudan etkilemektedir. Liderlik, bir organizasyonun başarısında önemli bir faktör olup, liderlerin yönetim tarzları, bireylerin performansları ve iş motivasyonları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Northouse, 2021).

Öğretmenlerin güdülenmesi, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını, motivasyonlarını ve genel iş tatminlerini etkileyen önemli bir faktördür (Deci ve Ryan, 2000). Öğretmenlerin güdülenmesi sadece kişisel performanslarını değil, aynı zamanda öğrencilerin başarısını ve okulun genel başarısını da etkileyebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir dönemi kapsamaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin performansı ve motivasyonu, eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin güdülenmesi ise kurum yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleriyle yakından ilişkilidir (Avolio ve Bass, 2004). Liderlik, örgütsel başarı ve çalışan verimliliği üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin dönüştürücü, işlemci ve hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin iş doyumunu, öz-yeterlik algısı ve motivasyon düzeylerini şekillendirmektedir (Leithwood ve Sun, 2012).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, okul iklimi, yönetici desteği ve özerklik gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2018; Klassen vd., 2012). Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin demokratik ve destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını ve işe adanmışlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Leithwood vd., 2020). Buna karşın, otoriter veya işlemsel liderlik yaklaşımlarının, öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyon kaybına yol açabildiği belirtilmektedir (García-Carmona vd., 2019).

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin güdülenme düzeyleri, hem öğrenci başarısı hem de kurumsal etkililik açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler arasında yöneticilerin liderlik davranışları öne çıkan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Araştırmalar, dönüşümcü liderlik stilinin öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını, buna karşılık otoriter liderlik yaklaşımlarının mesleki tükenmişliği tetikleyebileceğini göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011).

Çalışmalar, liderlerin öğretmenlerin motivasyonunu artırma veya düşürme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Gagne vd., 2010). Ancak, okul öncesi eğitimde kullanılan liderlik biçimlerinin, özellikle öğretmenlerin içsel ve dışsal güdülenmeleri üzerindeki farklı etkileri üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin liderlik biçimleri ile öğretmenlerin güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek, bu alandaki bilgi eksikliklerini giderecek ve eğitim yöneticilerinin daha etkili liderlik uygulamaları geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın problem cümlesi ‘‘ okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin benimsedikleri liderlik biçimleri ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?’’ şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin benimsedikleri liderlik biçimleri ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Ayrıca aşağıda belirtilen alt amaçlar için de cevaplar aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Yöneticilerin liderlik biçimleri ve öğretmenlerin güdülenme düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Yöneticilerin liderlik biçimleri ve öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Yöneticilerin liderlik biçimleri öğretmenlerin güdülenme düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların yaşam boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan ve bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimlerini doğrudan etkileyen kritik bir evredir. Bu dönemde sunulan eğitimin niteliği, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki motivasyonuna ve performansına bağlıdır. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ise kurum yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi, hem teorik hem de uygulamalı açıdan büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin etkili liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin iş doyumunu, öz-yeterlik algısını ve örgütsel bağlılığını artırarak eğitim kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Bu çalışmanın bulguları, eğitim yöneticilerinin hangi liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu üst düzeye çıkardığını ortaya koyarak, yönetici eğitim programlarına ve politika geliştirme süreçlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir. Özellikle, dönüşümcü liderlik ve hizmetkâr liderlik gibi pozitif liderlik modellerinin öğretmen güdülenmesi üzerindeki etkisinin belirlenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında daha verimli bir çalışma ortamının oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;
18 yaş ve üzeri 224 okul öncesi eğitim kurumu öğretmeni ile,
Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Yönetici Liderlik Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Güdülenme: Güdülenme, bireyin belirli bir hedefe yönelik davranışta bulunmasını sağlayan içsel ve dışsal süreçleri ifade eden psikolojik bir kavramdır. Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde motivasyon, bireyin davranışlarının altında yatan nedenlerin içsel ve dışsal kaynaklara göre sınıflandırılmasıyla açıklanmaktadır.

Lider: Liderlik, bireylerin ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelmesini sağlayan ve bu hedeflere ulaşmak için gereken davranışsal süreçleri yönlendiren bir yetkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2012).

Yönetici: Yöneticilik, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için kaynakların etkin şekilde dağıtılması, faaliyetlerin planlanması ve uygulama süreçlerinin koordine edilmesi gibi temel işlevleri kapsayan bir rol olarak ele alınmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

BÖLÜM II

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı, insanlık tarihi boyunca toplumsal yaşamın her alanında önemli bir rol oynamıştır (Dindar, 2001; Eren, 2012). Özellikle 1950'lerden itibaren akademik ilginin artmasıyla birlikte, liderliğin farklı boyutlarını ele alan çok sayıda tanım ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar, bu tanımların temel bazı ortak noktalar etrafında şekillendiğini göstermektedir (Çelik, 2012; Dindar, 2001; Kaya, 1991). Erçetin (2000) liderlik üzerine yürüttüğü çalışmada, bu alanda 5000'i aşkın araştırma ve 350'den fazla tanım bulunduğunu belirtmiştir. Bu veriler, 20. yüzyılda liderlik konusunun disiplinler arası bir ilgi odağı haline geldiğini ortaya koymaktadır (Cafoğlu, 1997).

Liderlik kavramının kökeni, İngilizce'de "lead" kelimesine dayanmaktadır. Bu sözcük, etimolojik olarak "yol açmak" veya "izlemek" anlamlarını taşımaktadır. Tarihsel süreçte "leaden" fiili, bir gruba öncülük ederek yol gösterme eylemini ifade etmek için kullanılmıştır. Dolayısıyla lider, beraberindekilere rehberlik eden, onları hedeflerine ulaştırmak için ön adım atan ve kolektif hareketi yönlendiren kişidir (Ayverdi, 2006).

Lider kavramı, Türkçede yönetim yetkisini elinde bulunduran, karar verici konumdaki kişiyi ifade etmektedir. Aynı zamanda önder olarak da tanımlanan lider, toplulukları yönlendiren ve ortak hedeflere ulaşmada kilit rol oynayan bireydir (Ertürk, 2008). Liderlik ise bu yetkinliğe sahip olma ve bu sorumluluğu üstlenme durumunu belirtmektedir. Lider, sadece yöneten değil, aynı zamanda çevresindekilerin ihtiyaçlarını anlayabilen, onlara rehberlik eden ve vizyonuyla yol gösteren bir figürdür. İş birliği içinde olduğu kişilerin motivasyonlarını ve beklentilerini doğru şekilde analiz ederek harekete geçme becerisine sahiptir (Saruhan ve Yıldız, 2009).

Lider, belirli bir vizyon doğrultusunda ekibini harekete geçirebilen, onları motive ederek ortak amaçlara yönlendiren ve yönetim becerileriyle öne çıkan kişidir (Yousef, 1998). Etkili bir lider, yalnızca grubun devamlılığını sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda yapılan faaliyetlerin değerini ortaya koyarak stratejik bir bakış açısı geliştirmekte ve bu vizyonu çalışanlarına benimsetmektedir (Luthans, 2005). Çalışanların verimliliği ve iş doyumunu, liderin rehberliğiyle doğrudan

ilişkilidir. Liderler, örgüt içinde güven ortamı tesis ederek, bireylerin kurumla bütünleşmesini sağlamakta ve paylaşılan bir kültür oluşturmaktadır (Baltaş, 2000).

Modern liderler dönüştürücü bir etkiye sahiptir. Bu liderler hem bireylerin hem de kuruluşların yeniden yapılanmasında katalizör görevi görmektedir. Çalışanların zihinsel haritalarını ve duygusal bağlılıklarını yeniden biçimlendirirken, aynı zamanda vizyonlarını genişletmektedirler. Bilgi birikimini ve kavrayış düzeyini artıran bu liderlik modeli, hedeflerin netleşmesini sağlamakta ve davranışları temel değerlerle uyumlu hale getirmektedir. Kendini sürekli yenileyen ve gelişimi hızlandıran bu liderlik tarzı, kalıcı dönüşümler yaratma kapasitesine sahiptir (Şimşeker ve Ünsar, 2008).

Liderlik, özünde bir etkileşim ve yönlendirme sanatıdır. Bu süreç, örgüt üyelerinin gönüllü katılımını sağlamak ve ortak hedefler doğrultusunda harekete geçirmek için çaba gerektirmektedir. Temelde, bireylerin davranışlarını ve tutumlarını şekillendirme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Hedeflerin kim tarafından belirlendiğinden bağımsız olarak, çalışanların bu hedeflere ulaşma konusunda yönlendirici bir güç tarafından motive edilmesi, liderliğin varlığına işaret etmektedir. Eğer çalışanlar üzerinde herhangi bir etki oluşturulamıyorsa, liderlik vasfından söz etmek mümkün değildir. Gerçek bir lider, ekibi üzerindeki etki gücü, ekibin kendisi üzerinde oluşturduğu etkiden daha fazla olan kişidir (Koçel, 2010).

Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılsa da aslında farklı nitelikleri temsil etmektedir. Bilir (2007), David'in (1984) görüşlerine dayanarak yöneticiyi; belirlenmiş hedeflere ulaşmak için planlama, organizasyon ve kontrol faaliyetlerini yürüten, başkalarının emeğiyle sonuç almaya çalışan kişi olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık lider, grubun vizyonunu oluşturan, bu vizyon doğrultusunda üyeleri harekete geçiren ve yönlendiren kişidir. Çelik (2012) ise Lunenburg ve Ornstein'in (1991) yaklaşımını aktararak liderin yenilikçi politikalar geliştiren, yöneticinin ise mevcut politikaları uygulamaya koyan kişi olduğunu vurgulamaktadır.

Erdoğan'ın (1991) görüşlerine göre, yöneticilerin resmi otoritesi, grup üyelerinin onayına bağlı değildir. Buna karşılık liderler, doğal bir süreç sonucunda grubun kabulünü kazanıp takip edilmektedirler. Performans değerlendirmesinde yöneticiler, örgütsel hedeflere ulaşamadıklarında; liderler ise grubun beklentilerini

karşılayamadıklarında başarısız sayılmaktadır (Akt. Çelik, 2012). Sabuncuoğlu'na (2001) göre yöneticilik pozisyonu genellikle üst makamlarca atamayla elde edilirken, liderlik organik olarak grup içinden doğmaktadır ve üyeleri yönlendirme gücüne sahiptir.

Yöneticilik kurumsal bir statüyü ifade ederken, liderlik kavramı bu tür resmi sınırlara sahip değildir. Liderlik, doğası gereği daha organik ve kendiliğinden oluşan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Modern dünyadaki hızlı dönüşümler ve bu değişimlere uyum sağlamakta güçlük çeken örgütlerin karmaşık yapıları, liderlik olgusunun önem kazanmasında etkili olmuştur. Liderlik, esas olarak örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını şekillendirme süreciyle ilgilidir. Yöneticiler mevcut sistemin işleyişini devam ettirmeye odaklanırken, liderler örgütün temel kimliğinde ve gelecek vizyonunda köklü değişimler gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Şişman, 2002). Koçel'e (2010) göre ise bir yönetici, çalışanların zihniyet dünyasını, duygusal bağlılıklarını ve değer yargılarını dönüştürme kapasitesi gösterdiğinde ve bunu yaparken geleneksel yöntemlerin ötesine geçebildiğinde, liderlik vasfını kazanmış sayılmaktadır.

Dinamik bir süreç içeren liderlik tek tip özelliklere indirgenememekte, farklı bağlamlarda çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bir bireyin lider olarak kabul edilmesi, resmi bir atamadan ziyade çalışanların ondan ilham alması, etrafında gönüllü olarak toplanması ve doğal bir şekilde kabul görmesiyle ilişkilidir. Yönetici ise örgütsel amaçlara ulaşmak için mevcut kaynakları ve ekip dinamiklerini etkin biçimde yönetebilen profesyoneldir (Tüz, 2001).

Liderlik Kuramları

Özellik Kuramı

Liderlik literatürü incelendiğinde, bu alanda çok sayıda kuramsal ve uygulamalı araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların temel odak noktası, liderlik olgusunun tanımlanması ve kapsamlı bir şekilde analiz edilmesidir. Akademik çevrelerde liderlik teorileri, araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Her ne kadar bu kategorizasyonlar temel benzerlikler taşısa da terminoloji ve kapsam açısından belirgin farklılıklar içermektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Liderlik konusundaki ilk akademik araştırmalar, tarihsel süreçte askeri ve idari alanlarda görev yapan yöneticilerin profillerini mercek altına almıştır. Bu

çalışmalarda, dönemlerine damga vuran liderlerin karakteristik özellikleri analiz edilerek, ideal bir liderde bulunması gereken bireysel ve sosyal nitelikler tespit edilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2013). Liderlik teorileri arasında ilk ortaya çıkan Özellik Kuramı, bireylerin lider olabilmeleri için belirli kişisel vasıflara sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu kuram, liderlerin çevrelerindeki bireylerden hem fiziksel hem de karakter özellikleri bakımından nasıl farklılaştığını ve bu farklılıkları yaratan temel unsurları inceleyerek liderlik olgusunu açıklamaya çalışmıştır (Sağır, 2013).

1940'lı ve 1950'li yıllarda, liderliği kişisel nitelikler üzerinden inceleyen araştırmacılar önemli sayıda bilimsel çalışma ortaya koymuştur. Bu dönemde Stogdill (1948), 1904-1947 yılları arasında gerçekleştirilen farklı liderlik araştırmalarını sistematik olarak analiz etmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, bir bireyin lider konumuna gelebilmesi için grup üyelerinin onun yönlendirmelerini kabul etmesi, söylemlerine gönüllü olarak uyması ve liderin diğerlerinde bulunmayan ayırt edici özelliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Söz konusu kuram, liderlerin hem karakter özellikleri hem de fiziksel görünimleri bakımından grup üyelerinden belirgin şekilde ayrışması gerektiğini öne sürmektedir (Yalçın, 2014).

Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim sürecinde yer alan bireylerin, görev unvanlarından bağımsız olarak, belirli kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, sınıf içi liderlik rolünü üstlenen bir öğretmen ya da kurumun yönetim kadrosunda yer alan bir yöneticinin, çalışma ortamını olumsuz etkileyebilecek kişilik özelliklerinden uzak durması önemlidir (Celep, 2004). Olumsuz kişilik özellikleri sergileyen bir yönetici hem öğretmenlere hem de öğrencilere olumsuz bir model oluşturabilmektedir. Okulun genel başarısında kilit rol oynayan yöneticilerin sergilediği olumsuz davranışlar; öğretmen motivasyonunu düşürebilmekte, kurum kültürünün oluşumunu engelleyebilmekte, verimli çalışmaların ortaya çıkmasını zorlaştırabilmekte ve çalışan performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durumda, söz konusu yöneticinin çevresi üzerinde olumlu bir etki oluşturması da güçleşmektedir (Yalçın, 2014).

Davranışsal Kuram

Özellik Kuramı, liderlik yeteneklerinin bireye doğuştan geldiğini savunsa da benzer kişisel özellikleri taşıyan herkesin liderlik sergileyememesi bu yaklaşımın

yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu durum, araştırmacıları kişinin yalnızca sahip olduğu niteliklere değil, aynı zamanda bu nitelikleri nasıl kullandığına, yani davranışsal yönlerine odaklanmaya yöneltmiştir. Bu nedenle, bireyin iş ortamındaki tutum ve davranışlarının liderlik potansiyelini anlamada önemli bir belirleyici olduğu düşünülmeye başlanmıştır (Aydın, 1994).

Davranışsal kuram, liderliğin temelini bireyin doğuştan sahip olduğu kişilik özelliklerinden ziyade, sergilediği davranışlara dayandırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir liderin etkili olup olmaması, grup üyeleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğine ve bu ilişkilerin grup tarafından ne ölçüde benimsendiğine bağlıdır. Kuram kapsamında yapılan çalışmalarda, liderin davranışsal yönleri ön planda tutulmuş; liderin çalışanlarıyla kurduğu iletişim, hedef belirleme biçimi, planlama ve kontrol süreçlerindeki tutumu gibi faktörler, liderliğin etkinliğini belirleyen başlıca unsurlar arasında sayılmıştır (Ownes, 1976). Ayrıca liderin görev dağılımı yaparken, planlama ve yürütme sürecinde, bilgi akışını sağlarken ya da grup üyelerine sorumluluk verirken sergilediği tutumların liderliğin etkinliğini artırabileceği belirtilmiştir. Ancak bu etkinin, grup üyeleri tarafından kabul görme şartına bağlı olduğu da vurgulanmıştır (Şimşek vd., 2001).

Davranışsal kuram, özellik kuramından farklı olarak liderliğin sonradan kazanılabilecek bir beceri olduğunu savunmaktadır. Buna göre eğitim yoluyla bireylerin liderlik vasıfları geliştirilebilmektedir (Zel, 2006). Özellik kuramı, liderliği bireyin sahip olduğu niteliklerle açıklarken; davranışsal kuram, liderin sergilediği davranış biçimlerine odaklanmaktadır (Koçel, 2007). Özellik kuramının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderlerin davranışsal yönlerine yönlendirmiş ve bu alandaki çalışmaların artmasına neden olmuştur (Çelik, 2004).

Durumsallık Kuramı

1960'lı yıllarla birlikte yönetim biliminde yaşanan paradigma değişimi, liderlik anlayışında da köklü bir dönüşüm meydana getirmiştir. Bu evrede, liderlerin kişisel vasıflarından çok, takım üyeleriyle kurdukları etkileşim ve sergiledikleri tutumlar önem kazanmaya başlamıştır. Durumsallık kuramı, liderlerin farklı ortamlarda değişmeyen tek tip davranışlar sergilemesinin verimliliği düşüreceğini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre başarılı liderlik; grubun kapasitesi, hedeflerin karmaşıklığı, önceki tecrübeler, görevin niteliği ve takım içi iletişim gibi çok boyutlu faktörler ışığında biçimlenmelidir (Yalçın, 2014). Dolayısıyla etkili bir lider, içinde

bulunduğu sosyo-organizasyonel bağlamın gerektirdiği esnek yaklaşımları benimseyerek süreci yönetebilmelidir (Kılıç, 2014).

Güdülenme Kavramı

Güdülenme olgusunu tam olarak kavrayabilmek için öncelikle "güdü" kavramının tanımını yapmak gerekmektedir. Güdü terimi, Fransızca ve İngilizcede kullanılan "motive" sözcüğünden Türkçe'ye geçmiştir (Öncü, 2011). Güdülenme diğer ifadeyle motivasyon kavramının kökenleri ise Latince'de "hareket etmek" anlamına gelen "movere" fiiline dayanmaktadır (Şimşek vd., 2008).

Motivasyon, bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşmak için gösterdikleri sürekli çaba ve eylem bütünüdür ifade etmektedir. Bu kavramın Türkçe'deki karşılığı "güdü" olarak tanımlanmakla birlikte, psikoloji literatüründe daha çok motivasyon terimi kullanılmaktadır (Kübra, 2023). Güdülenme süreci yalnızca bireyi harekete geçiren bir itici güç olmakla kalmamakta, aynı zamanda kişinin tutkularını, arzularını ve hatta kaygılarını şekillendiren önemli bir psikolojik etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

Organizmaların belirli davranışları gerçekleştirebilmeleri ve bu davranışları sürdürebilmeleri için enerji gereksinimi duydukları bilinmektedir. Bu enerji ihtiyacını karşılayan ve davranışa yön veren psikolojik güç, güdü olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2000). Güdülerin fizyolojik temelli olanları ise dürtü kavramıyla ifade edilmekte olup (Topses, 2009), bireyin içsel dürtülerinin tatmin edilememesi durumunda çeşitli olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Özellikle temel nitelikteki dürtülerin karşılanamaması, bireyde yeni olumsuz dürtülerin gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Aydın, 2007).

Güdülenme, bireyin içsel dürtüleri doğrultusunda belirli bir davranışı gerçekleştirme ve bu davranışı sürdürme kararlılığı olarak tanımlanabilmektedir (Dilmaç ve Karababa, 2016). Güdülenmenin niteliği, bireyin eylemlerini ve bu eylemler sonucunda ortaya çıkan hedef odaklılık düzeyini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, susuzluk hissi bireyde oluşan fizyolojik bir güdüdür ve bu durum kişiyi su tüketme davranışına yönlendirmektedir (Aydın, 1992). İnsan davranışlarını şekillendiren çeşitli faktörler bulunmakla birlikte, eylemlerin yoğunluğu, sürekliliği ve yönelimini belirleyen temel unsur güdülenme süreçleridir (Fidan, 1996).

Güdülenme, bireylerin belirli bir amaca yönelik olarak davranışı tetikleyen, sürdüren ve yön veren içsel dinamikler bütünüdür (Dilekmen ve Ada, 2005). Bu

bağlamda güdü ile güdülenme kavramlarının farklı anlamlar taşıdığı görülmektedir. Güdü, temelde bireyin arzu ve gereksinimlerini ifade ederken; güdülenme ise bu ihtiyaçların giderilmesi için gerekli öğrenme süreçlerini harekete geçiren ve eyleme dönüştüren psikolojik bir süreçtir (Başaran, 1990; Cüceloğlu, 1996).

Akademik Güdülenme

Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamalarını mümkün kılan bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına aracılık ederken, aynı zamanda kişilik gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Bu nedenle eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve uluslar için hayati bir öneme sahip olmaktadır (Kalemoğlu-Varol ve İmamoğlu, 2013).

Günümüz toplum yapısı, bilgiye hızlı erişebilen, elde ettiği bilgileri üretim süreçlerinde etkin biçimde kullanabilen, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yetileri gelişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, araştıran, sorgulayan ve gerektiğinde kabullenici yaklaşım sergileyen bireyler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda modern eğitim sistemlerinin temel amacı, bu tür donanımlara sahip bireyler yetiştirmektir (Saracaloğlu vd., 2009). Geleneksel motivasyon kuramları genellikle içgüdüler, dürtüler ya da uyarılma düzeyleri gibi biyolojik temelli yaklaşımlara odaklanmıştır. Oysa günümüzde güdülenme, bireyin kendi yaşamına yön verme kapasitesini içeren ve bilişsel ile sosyal süreçleri de kapsayan; beklenti, hedef ve performans temelli çağdaş kuramlarla açıklanmaktadır (Dörnyei, 2001).

Güdülenme, bireylerin yaşamlarını yönlendirmelerinde temel bir itici güç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle eğitim alanında bu gücün etkisi oldukça belirgindir. Erden'e (2008) göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekliliği; onların fiziksel, ruhsal, sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin derslere karşı geliştirdiği tutumlar ile sahip oldukları akademik güdülenme düzeyi, eğitim hedeflerine ulaşmada belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar da öğrencilerin başarılarını etkileyen temel faktörler arasında dersle ilgili tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin yer aldığını ortaya koymaktadır (Sevilmiş ve Şirin, 2016; Şahin ve Çakar, 2011).

Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; güdülenme arttıkça konuların daha etkili ve kalıcı şekilde öğrenildiği ifade edilmektedir (Akçakın, 2018). Öğrenme ortamlarının

bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesi, öğrencilerin akademik güdülenmesini olumlu yönde desteklemektedir. Bununla birlikte, akademik güdülenmeyi etkileyen unsurlar yalnızca öğrenme ortamıyla sınırlı kalmamakta; öğrencinin demografik özellikleri ile ailesinin özellikle de anne-babanın eğitim seviyesi gibi etkenler de bu süreçte önemli rol oynamaktadır (Atay, 2014). Günümüzde teknolojik gelişmelerin ve sosyal medyanın etkisiyle, özellikle lise çağındaki öğrencilerde akademik güdülenme eksikliği ciddi bir sorun haline gelmiştir. Gençlerin dikkatini dağıtan faktörler arasında arkadaş çevresi, popüler kültür trendleri ve sürekli eğlence arayışı gibi unsurlar, akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Gupta ve Mili, 2016).

Güdülenme Kuramları

Güdülenme kavramı genellikle içsel, dışsal ve yönetsel güdülenme türleri çerçevesinde incelenmektedir.

İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme, bireylerin bir eylemi salt o eylemi gerçekleştirmekten duydukları içsel haz veya kişisel ilgi nedeniyle sürdürdükleri psikolojik süreç olarak açıklanmaktadır. Bu güdülenme türünde esas olan, eylemin sonucunda elde edilecek harici ödüller değil, eylemin kendi doğasında bulunan doyum kaynaklarıdır. Bireyler bu süreçte, yaptıkları işin kendisinden gelen öznel tatminle motive olmaktadır. Buna karşılık dışsal güdülenme ise performansın maddi kazanımlar, takdir görme veya benzeri harici teşviklerle desteklendiği bir sistem olarak işlev görmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

İçsel güdülenmesi yüksek bireyler, dışarıdan herhangi bir teşvik veya zorlama olmadan, yalnızca yaptıkları işten duydukları kişisel tatmin ve ilgi nedeniyle eylemlerini sürdürmektedir. Bu kişiler, gerçekleştirdikleri aktiviteler sırasında içsel bir haz yaşamakta ve bu haz duygusu, onların öğrenme merakını, keşfetme dürtüsünü ve yaratıcılık potansiyelini beslemektedir. Doğal ilgi alanlarına uygun faaliyetlerde bulunan bireylerin yetkinlikleri organik bir şekilde gelişirken, bu durum yenilikçi yaklaşımlarını sadece çocukluk dönemiyle sınırlı kalmayıp yaşam boyu sürecek bir özellik haline getirmektedir. Dışsal ödül mekanizmalarına bağımlı olmayan bu bireyler, tamamen özerk bir şekilde ve kendi istekleri doğrultusunda hareket etme eğilimindedirler (Aslan ve Doğan, 2020).

Çalışanların içsel güdülenmesini artıran başlıca etkenler arasında dikkat çekici ve zorlayıcı görevlerin varlığı, görevlerde özerklik, yapılan işin birey için anlam taşıması, sorumluluk alma imkânı, yaratıcılığa alan tanınması ve gösterilen performansa ilişkin doyurucu geri bildirimler yer almaktadır. Bu bağlamda işin doğasına odaklanarak her mesleğe uygulanabilecek beş temel iş özelliği belirlenmiştir. Bu özellikler; bireyin farklı yeteneklerini kullanma imkânı, yapılan işin bütünlük taşıması, toplumsal açıdan önem arz etmesi, görevde bağımsızlık derecesi ve iş sonuçlarına yönelik geri bildirim alma durumudur (Dündar vd., 2007).

Dışsal Güdülenme

Dışsal güdülenme, bireylerin bir davranışı doğrudan eylemin kendisinden keyif aldıkları için değil; ödül kazanmak ya da cezadan kaçınmak amacıyla gerçekleştirdikleri bir motivasyon biçimidir. Genel anlamda güdülenme; bireyin beklentileri, gereksinimleri, hedefleri, davranışları ve performansına yönelik aldığı geri bildirim gibi unsurları kapsamaktadır. Bu çerçevede güdülenme, bir hedef doğrultusunda bireyi harekete geçiren, ona enerji veren ve davranışın sürekliliğini sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Dışsal güdülenmede ise bireyin davranışı sürdürmesinin arkasındaki asıl neden, o davranışın sonucunda elde edeceği somut kazançlar ya da kaçınacağı olumsuzluklardır (Koçel, 2010).

İnsanlar, özellikle erken yaşlarda, eylemlerini büyük ölçüde içsel güdülenme ile gerçekleştirme eğilimindedir. Çocuklar, doğal merak ve keşfetme dürtüsüyle hareket ederken, davranışlarının ardında herhangi bir dışsal ödül veya yaptırım beklentisi bulunmamaktadır. Ancak zaman içinde, toplumsal yaşamın gereklilikleri ve sosyal etkileşimlerin baskısı, bu içsel güdülerin yerini dışsal faktörlere bırakmasına neden olmaktadır. Bireyler, içinde bulundukları toplumun beklentilerine uyum sağlamak adına, kendi doğal eğilimlerini ikinci plana atmaktadır. Artık bir davranışı sergilerken "içten gelen bir istek" yerine, "dışarıdan gelecek olumlu sonuçlar" veya "olumsuz durumlardan kaçınma" gibi etkenler belirleyici hale gelmektedir (Aslan ve Doğan, 2020).

Dışsal güdülenme araçları, genellikle iki temel başlık altında değerlendirilmektedir: sosyal ve örgütsel güdülenme araçları. Sosyal güdülenme, bireyin iş ortamında kurduğu arkadaşlık bağları, yardımlaşma davranışları ve iş arkadaşları ile yöneticilerden aldığı sosyal destek gibi ilişkisel unsurları kapsamaktadır. Bu tür sosyal etkileşimler, bireylerin davranışlarını şekillendirmede

önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan örgütsel güdülenme araçları ise çalışanların performansını artırmak amacıyla kurum tarafından sağlanan maddi ve yapısal olanakları ifade etmektedir. Bu çerçevede; uygun çalışma koşulları, adil ücretlendirme, yükselme olanakları, yan haklar ve iş güvenliği gibi unsurlar yer almaktadır. Bu tür olanaklar, araçsal güdülenme araçları olarak da tanımlanmakta ve bireylerin görevlerine yönelik tutumlarına doğrudan etki etmektedir (Dündar vd., 2007).

Yönetmel Güdülenme

Yönetmel güdüleme, örgüt üyelerini ortak hedefler doğrultusunda harekete geçiren psikolojik ve sosyal etkenlerin tümünü ifade etmektedir. Kurumsal başarının temel belirleyicilerinden biri olan çalışan güdülenmesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde kritik sonuçlar doğurmaktadır. Yüksek düzeyde güdülenmiş personel yalnızca verimlilik artışı sağlamakla kalmamakta aynı zamanda kurum kültürünün olumlu yönde gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Yöneticilerin temel sorumluluklarından biri, ekibinin güdülenme düzeyini sürekli olarak yüksek tutmaktır. Etkili bir örgütsel güdüleme sistemi, çalışanların kişisel beklentileri, mesleki ihtiyaçları ve değer yargıları doğrultusunda şekillendirilmiş stratejiler uygulamayı gerektirmektedir (Dündar vd., 2007).

Yönetmel güdülenmenin temel öğeleri arasında bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması, başarı duygusunun yaşanması, yapılan işin takdir edilmesi, kariyer ilerleme fırsatları, adil ödül sistemleri ve destekleyici bir çalışma atmosferi yer almaktadır. Bu unsurlar, çalışanların içsel güdülerini harekete geçirerek daha istekli ve verimli çalışmalarını sağlamakta, böylece örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle takdir edilme ve başarı hissi, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, adil ödüllendirme uygulamaları ve kariyer gelişimi olanakları ise kuruma olan bağlılıklarını artırmaktadır. Aynı zamanda olumlu bir iş ortamı, çalışanların genel güdülenme düzeyini yükselterek performanslarını desteklemektedir (Aslan ve Doğan, 2020).

Örgütsel ve yönetmel etmenler içinde, çalışanların karar alma süreçlerine dâhil edilmesi belirleyici bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda, çalışan güdülenmesinin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için yalnızca yöneticilerin değil, tüm personelin karar süreçlerinde aktif biçimde yer almasının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Öte yandan, problemli çalışanlara yönelik yapılan bir başka

çalışmada ise iş hedeflerinin kaybedilmesi ve buna bağlı olarak gelişen hayal kırıklıklarının, bireylerin güdülenmesini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Bu çerçevede yöneticilerin, çalışanlara sorumluluk vererek onları bir sorun kaynağı yerine anlaşılması gereken bireyler olarak görmeleri güdülenmeyi artıran etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008).

İlgili Araştırmalar

Rossi (2011), çalışmasında liderlik dinamiklerini inceleyerek lider etkinliği, öz yeterlik ve motivasyon arasındaki bağlantıda lider-üye etkileşiminin rolünü ele almıştır. Çalışmanın bulgularına göre, etkili bir liderle kurulan olumsuz ilişki, bireyin liderlik özgüvenini zayıflatırken; olumlu ve yapıcı bir etkileşim ise bireyin çıkarıcı olmayan liderlik motivasyonunu güçlendirmektedir. Bu sonuçlar, liderlik süreçlerinde ilişki kalitesinin kritik bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Kurt'un (2016) çalışması, öğretmen liderliğini şekillendiren faktörleri inceleyerek kapsamlı bir model sunmuştur. Bu çalışmada, dağıtılmış liderliğin hem doğrudan hem de örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliği aracılığıyla dolaylı yoldan öğretmen liderliğini etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmen liderliğinin güçlendirilmesinde yalnızca bireysel yeterliliklerin değil, aynı zamanda örgüt kültürü ve iş birliğine dayalı liderlik yapılarının da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Porter ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, örgütsel bağlamın liderlik motivasyonunu nasıl şekillendirdiğini duygusal bağlılık, sosyal normatif etki ve çıkarıcı olmayan motivasyon olmak üzere üç temel boyut üzerinden incelemiştir. Çalışma, örgüt ikliminin liderlik arzusunu etkileme gücünü ortaya koyarken, aynı zamanda bireysel farklılıkların -özellikle kişisel yeterlilik algısı ve hizmet odaklı tutumun- bu ilişkide kritik bir düzenleyici rol üstlendiğini kanıtlamıştır. Elde edilen bulgular, liderlik motivasyonunun sadece çevresel faktörlerle değil, aynı zamanda çalışanların içsel özellikleriyle de yakından bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Yılmaz'ın (2018) çalışması, eğitim kurumlarındaki idari mekanizmalar ile öğretmenlerin liderlik davranışları arasındaki bağlantıyı ele almıştır. Karma araştırma deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin bürokratik işleyişe dair algıları ile üstlendikleri liderlik fonksiyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kılınç ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen liderliğini etkileyen unsurlar ile bu liderliğin sonuçları ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenler arası güven duygusunun liderlik davranışları üzerindeki rolü ve öğretmen liderliğinin, öğretmen öz yeterliliği aracılığıyla öğretim uygulamalarına olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen güveninin öğretmen liderliği üzerinde doğrudan bir etkisi bulunduğu belirlenmiş, ancak bu liderlik biçiminin öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri aracılığıyla öğretim uygulamalarını dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülmez'in (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, okulun yapısal nitelikleri ile öğretmen liderliğine yönelik kültürel unsurların, öğretmen liderliği üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmen liderliği hem okulun yapısal dinamiklerinden hem de liderlik kültüründen önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle yapısal özellikler kapsamında değerlendirilen karmaşıklık ve biçimselleşme düzeylerinin öğretmen liderliği üzerinde belirleyici olduğu; buna karşın, merkezileşmenin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen liderliği kültürünün bileşenlerinden olan profesyonel iş birliği ile yöneticilerin verdiği destek, öğretmen liderliğini öngören temel faktörler olarak belirlenmiştir.

Li ve Liu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen liderliğinin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisiyle birlikte, okul müdürünün sergilediği dönüşümcü liderlik yaklaşımı ve öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Çalışma bulguları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik tarzının öğretmen liderliğiyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca hem müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri hem de öğretmen liderliği, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırmada etkili bulunmuştur. Öte yandan öğrenci başarısıyla pozitif şekilde ilişkili olan tek değişkenin öğretmen liderliği olduğu saptanmıştır.

Polatcan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin liderliğe yönelik öz yeterlik algıları, bu alandaki güdülenmeleri ve liderlik davranışları arasındaki bağlantılar araştırılmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin liderlik konusundaki öz yeterlik düzeylerinin doğrudan liderlik faaliyetlerine yansıdığını göstermektedir. Ayrıca liderlik motivasyonunun, öz yeterlik

ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi kısmen aracı bir unsur olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Reyaz ve diğerlerinin (2024) çalışması örgütsel ortamlarda liderlik tarzlarının çalışan motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkilerini sistematik bir yaklaşımla analiz etmektedir. Araştırma, liderlik stillerinin çalışan tutumları, davranışları ve örgütsel performansla olan ilişkisini ele almaktadır. Çalışmada, farklı liderlik yaklaşımlarının çalışan bağlılığı, motivasyon düzeyleri ve iş doyumunu üzerindeki belirleyici rolü ortaya konmaktadır. Çalışmanın sonuçları, örgütlerin çalışan verimliliğini artırmak ve sürdürülebilir başarı elde etmek için liderlik stratejilerinin optimize etmesi gerektiğini göstermektedir.

Ahmed (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen 87 araştırmayı sistematik olarak analiz ederek, dönüşümsel liderliğin en yaygın çalışılan stil olduğunu ve müdür liderliğinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını hem doğrudan hem de aracı değişkenlerle dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Bulgular, özellikle okul liderlerinin dönüşümsel liderlik becerilerini geliştirmelerinin öğretmenlerin gönüllü katkılarını artırabileceğine işaret etmektedir.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinde yer alan ve değişkenler arasındaki bağlantıyı sistematik biçimde incelemeye olanak sağlayan ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. İlişkisel model, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki yön, derecesi ve anlamlılık düzeyini ortaya koymayı hedefleyen bir desen olup, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan yöntemsel yaklaşımlardan biridir (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve 18 yaş ve üzeri olan 224 öğretmenden oluşmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, evrendeki her bir bireyin eşit seçilme şansına sahip olduğu ve örneklemin tamamen tesadüfi yollarla belirlendiği bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada örneklem büyüklüğü GPower 3.1.9.6 yazılımı aracılığıyla hesaplanmıştır (Faul vd., 2007). Bu hesaplamada Yakıt'ın (2015) çalışmasından yararlanılmış ve örneklem büyüklüğü GPower programı üzerinden belirlenmiştir. Güç analizi, araştırmalarda istatistiksel anlamlılığı ve güvenilirliği sağlamak amacıyla örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu analizde, örneklem büyüklüğü; etki büyüklüğü, alfa hata düzeyi, istatistiksel güç ve hipotez testi türüne bağlı olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan parametreler şu şekildedir: Etki büyüklüğü 0.30, alfa hata düzeyi 0.05 ve istatistiksel güç 0.80 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda, araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için en az 200 katılımcının yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu örneklem büyüklüğü, orta düzey bir etki büyüklüğü ve %5 hata payı ile %80 güven düzeyine ulaşmak için yeterli kabul edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.*Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerinin Dağılımları*

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş		
18-24	65	29,0
25-31	54	24,1
32 ve üzeri	105	46,9
Cinsiyet		
Kadın	179	79,9
Erkek	45	20,1
Medeni durumu		
Bekar	99	44,2
Evli	125	55,8
Kaç yıldır görev yapmaktasınız?		
1-2 yıl	65	29,0
3-4 yıl	49	21,9
5 yıl ve üzeri	110	49,1
Okulunuzun türü nedir?		
Devlet	79	35,3
Özel	145	64,7

Tablo 1, araştırmaya katılan toplam 224 katılımcının sosyo-demografik özelliklerini yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi ve okul türüne göre özetlemektedir. Katılımcıların %29'u (n=65) 18-24 yaş aralığında, %24,1'i (n=54) 25-31 yaş aralığında ve %46,9'u (n=105) ise 32 yaş ve üzerindedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır (%79,9; n=179), erkeklerin oranı ise %20,1'dir (n=45). Medeni durum açısından katılımcıların %55,8'i (n=125) evli, %44,2'si (n=99) bekarıdır. Görev süresi bakımından %29'u (n=65) 1-2 yıldır, %21,9'u (n=49) 3-4 yıldır ve %49,1'i (n=110) 5 yıl ve üzeridir. Son olarak, çalıştıkları okul türüne göre katılımcıların %64,7'si (n=145) özel okulda, %35,3'ü (n=79) ise devlet okulunda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, Sosyo-Demografik Bilgi Formu (Ek-2), Yönetici Liderlik Ölçeği (Ek-3) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (Ek-4) kullanılmıştır.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mesleki deneyim süresi ve görev yapılan okulun türüne ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu form, katılımcılara ait temel demografik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmış olup toplam beş sorudan oluşmaktadır.

Yönetici Liderlik Ölçeği (YLÖ)

Yönetici Roller Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Şule Ayyıldız (2015) gerçekleştirmiştir. Bu ölçek, beşli Likert tipi olup toplam 59 maddeden ve 9 boyuttan oluşmaktadır; ancak söz konusu çalışmada yalnızca liderlik alt boyutu değerlendirilmiştir. Ayrıca, ölçeğe bir geçerlilik maddesi eklenmiş olup, bu maddeye doğru cevap vermeyen katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır. Ölçeğin puanlama sistemi şu şekilde belirlenmiştir: "Hiçbir zaman=1, Çok nadir=2, Ara sıra=3, Çoğu zaman=4, Her zaman=5". Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach's Alpha değeri ile .99 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)

Uçar (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği", iki alt boyuttan oluşmakta ve toplam 19 madde içermektedir. Yapılan faktör analizleri sonucunda, tüm maddelerin faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan "içsel motivasyon" 1'den 9'a kadar olan maddeleri kapsamaktadır. İkinci alt boyut olan "dışsal motivasyon" ise 10'dan 19'a kadar olan maddeleri içermektedir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %53.22 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde, içsel motivasyon alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .86, dışsal motivasyon alt boyutu için .91 ve ölçeğin geneli için .90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, katılımcılardan veri toplamak için yaygın sosyal medya platformları olan WhatsApp, Instagram, Facebook ve Telegram kullanılmıştır. Araştırmanın ana veri toplama aracı, çevrimiçi anket formudur. Anket, katılımcıların

çeşitli sorulara yanıt vererek veri sağlamalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Katılımcıların anketi doldurması tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, katılım sürecinde herhangi bir zorlama veya baskı bulunmamaktadır. Katılımcıların kişisel bilgileri anonim olarak toplanmış ve gizlilikleri korunmuştur.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 27.0 istatistik programı kullanılmıştır. Katılımcıların Yönetici Liderlik Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar; minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi temel betimsel istatistiklerle çözümlenmiştir. Ölçek puanlarının dağılım özellikleri, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, tüm ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.5 ile +2.5 sınırları içerisinde olduğunu göstermiş ve bu durum parametrik testlerin kullanımını uygun kılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). İlgili betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

Tablo 2.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	Min.	Maks.	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici Liderlik Ölçeği	8	40	31,40	7,413	-0,986	0,163 0,510 0,324
İçsel Motivasyon	9	45	37,54	6,655	-1,410	0,163 2,448 0,324
Dışsal Motivasyon	10	50	41,57	12,741	-1,550	0,163 1,022 0,324
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	45	95	82,91	11,697	-1,484	0,163 1,926 0,324

Tablo 2, katılımcıların Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistiksel değerleri özetlemektedir. Yönetici Liderlik Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 31,40'tır (Ss = 7,413). Genel olarak Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının ortalaması 82,91 (Ss = 11,697),

içsel motivasyon puanlarının ortalaması 37,54 ($Ss = 6,655$) ve dışsal motivasyon puanlarının ortalaması 41,57 ($Ss = 12,741$) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin dağılım özellikleri incelendiğinde, Yönetici Liderlik Ölçeği için çarpıklık değeri -0,986 ve basıklık değeri 0,510'dur. İçsel motivasyon için çarpıklık -1,410 ve basıklık 2,448; dışsal motivasyon için çarpıklık -1,550 ve basıklık 1,022; Öğretmen Motivasyon Ölçeği için ise çarpıklık -1,484 ve basıklık 1,926 olarak bulunmuştur.

Veri analiz sürecinde, gruplar arasındaki farkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi kullanılmış, ayrıca değişkenlerin yordayıcı etkileri çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular

Tablo 3.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Yaş durumu	N	Ort.	Ss.	Min.	Maks.	f	p	fark
Yönetici Liderlik Ölçeği	18-24	65	31,14	7,011	12	40			
	25-31	54	31,57	7,244	10	40	0,06	0,941	
	32 ve üzeri	105	31,48	7,797	8	40			
İçsel Motivasyon	18-24	65	37,34	6,001	21	45			
	25-31	54	38,59	5,612	22	45	0,91	0,404	
	32 ve üzeri	105	37,12	7,483	9	45			
Dışsal Motivasyon	18-24	65	43,85	9,486	10	50			
	25-31	54	42,72	12,138	10	50	3,599	0,047*	1-3
	32 ve üzeri	105	39,56	14,478	10	50			
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	18-24	65	83,14	10,884	49	95			
	25-31	54	85,44	8,801	57	95	2,111	0,124	
	32 ve üzeri	105	81,46	13,248	45	95			

*p<0,05

Tablo 3, katılımcıların yaş gruplarına göre Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ANOVA testiyle karşılaştırılmasını içermektedir.

Yönetici Liderlik Ölçeği puanlarında yaşa göre anlamlı bir fark saptanmamıştır (f = 0,06; p > 0,05).

Öğretmen Motivasyon Ölçeği genel (f = 2,111; p > 0,05) ve içsel motivasyon alt boyutu (f = 0,91; p > 0,05) puanlarında yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dışsal motivasyon alt boyutu puanları ise yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermiştir (f = 3,599; p < 0,05). Post hoc testlerinden

Tukey analizi ile yapılan karşılaştırmalarda, 18-24 yaş grubunun 25-31 ile 32 yaş ve üzerindekiyle göre dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Yönetici Liderlik Ölçeği	Kadın	179	31,55	7,453	0,586	0,559
	Erkek	45	30,82	7,309		
İçsel Motivasyon	Kadın	179	37,97	6,589	1,949	0,053
	Erkek	45	35,82	6,716		
Dışsal Motivasyon	Kadın	179	41,8	12,859	0,556	0,579
	Erkek	45	40,62	12,353		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Kadın	179	83,74	11,376	2,153	0,032*
	Erkek	45	79,58	12,48		

*p<0,05

Tablo 4'te, katılımcıların cinsiyetlerine göre Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, Yönetici Liderlik Ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t = 0,586$; $p > 0,05$). Benzer şekilde, içsel motivasyon ($t = 1,949$; $p > 0,05$) ve dışsal motivasyon ($t = 0,556$; $p > 0,05$) puanlarında da kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık, Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = 2,153$; $p < 0,05$). Elde edilen bulgulara göre, kadın katılımcıların genel motivasyon düzeyleri erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Medeni durumu	N	Ort.	Ss.	t	p
Yönetici Liderlik Ölçeği	Bekar	99	30,58	8,178	-1,488	0,138
	Evli	125	32,06	6,709		
İçsel Motivasyon	Bekar	99	36,16	7,703	-2,801	0,006*
	Evli	125	38,63	5,481		
Dışsal Motivasyon	Bekar	99	41,53	12,38	-0,044	0,965
	Evli	125	41,6	13,069		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Bekar	99	80,87	13,452	-2,343	0,020*
	Evli	125	84,52	9,855		

*p<0,05

Tablo 5'te, katılımcıların medeni durumlarına göre Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Yapılan analizlerde, Yönetici Liderlik Ölçeği puanları açısından evli ve bekar katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,488$; $p > 0,05$). Ancak Öğretmen Motivasyon Ölçeği toplam puanları ($t = -2,343$; $p < 0,05$) ve içsel motivasyon alt boyutunda ($t = -2,801$; $p < 0,01$) medeni duruma göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bulgular, evli katılımcıların hem genel öğretmen motivasyonu hem de içsel motivasyon düzeylerinin bekar katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan, dışsal motivasyon alt boyutunda medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t = -0,044$; $p > 0,05$).

Tablo 6.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Görev Yapma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Kaç yıldır görev yapmaktasınız	N	Ort.	Ss.	Min.	Maks.	f	p	fark
Yönetici Liderlik Ölçeği	1-2 yıl	65	31,45	7,5	10	40			
	3-4 yıl	49	31,22	6,835	16	40	0,018	0,982	
	5 yıl ve üzeri	110	31,45	7,669	8	40			
	1-2 yıl	65	36,89	5,945	21	45			
	3-4 yıl	49	38,98	6,489	21	45	1,544	0,216	
	5 yıl ve üzeri	110	37,28	7,076	9	45			
İçsel Motivasyon	1-2 yıl	65	43,05	10,686	10	50			
	3-4 yıl	49	44,02	10,789	10	50	2,698	0,070	
	5 yıl ve üzeri	110	39,6	14,348	10	50			
	1-2 yıl	65	82,66	10,956	49	95			
	3-4 yıl	49	84,78	12,078	49	95	0,829	0,438	
	5 yıl ve üzeri	110	82,22	11,964	45	95			
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	1-2 yıl	65	82,66	10,956	49	95			
	3-4 yıl	49	84,78	12,078	49	95	0,829	0,438	
	5 yıl ve üzeri	110	82,22	11,964	45	95			
	1-2 yıl	65	82,66	10,956	49	95			
	3-4 yıl	49	84,78	12,078	49	95	0,829	0,438	
	5 yıl ve üzeri	110	82,22	11,964	45	95			

Tablo 6, katılımcıların görev yapma süresine göre Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının ANOVA testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir.

Yönetici Liderlik Ölçeği puanlarında görev yapma süresine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($f = 0,018$; $p > 0,05$).

Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($f = 0,829$; $p > 0,05$) ile içsel motivasyon ($f = 1,544$; $p > 0,05$) ve dışsal motivasyon ($f = 2,698$; $p > 0,05$) alt boyutu puanlarında da görev süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 7.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Okulunuzun türü nedir?	N	Ort.	Ss.	t	p
Yönetici Liderlik Ölçeği	Devlet	79	32,47	6,320	1,595	0,112
	Özel	145	30,82	7,906		
İçsel Motivasyon	Devlet	79	37,90	6,010	0,594	0,553
	Özel	145	37,34	6,994		
Dışsal Motivasyon	Devlet	79	40,51	14,142	-0,919	0,359
	Özel	145	42,14	11,920		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Devlet	79	82,58	11,255	-0,305	0,760
	Özel	145	83,08	11,966		

Tablo 7’de, bağımsız gruplar t-testiyle katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanları karşılaştırılmıştır.

Yönetici Liderlik Ölçeği puanlarında devlet ve özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = 1,595$; $p > 0,05$).

Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($t = -0,305$; $p > 0,05$) ve içsel motivasyon ($t = 0,594$; $p > 0,05$), dışsal motivasyon ($t = -0,919$; $p > 0,05$) alt boyutu puanları açısından devlet ve özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 8.

Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişkenler	Yönetici Liderlik Ölçeği	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Öğretmen Motivasyon Ölçeği
Yönetici Liderlik Ölçeği	r 1 p			
İçsel Motivasyon	r ,591** p 0,000	1		
Dışsal Motivasyon	r ,411** p 0,000	,430** 0,000	1	
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	r ,573** p 0,000	,933** 0,000	,546** 0,000	1

**p<0,01

Tablo 8, Yönetici Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesiyle ilişkili Pearson korelasyon katsayılarını içermektedir.

Yönetici Liderlik Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($r = 0,573$; $p < 0,01$), içsel motivasyon ($r = 0,591$; $p < 0,01$), dışsal motivasyon ($r = 0,411$; $p < 0,01$) puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmaktadır.

Tablo 9.

Yönetici Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puanlarını Yordama Durumunun İncelenmesi

Değişken	B	Sh	B	t	p
(Sabit)	54,524	2,800		19,470	0,000*
Yönetici Liderlik Ölçeği	0,904	0,087	0,573	10,413	0,000*
R=0,573	R ² =0,328		F(1;223)=108,423		P<0,01
Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyon					

Tablo 9, Yönetici Liderlik Ölçeği puanlarının Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarını yordayıcılığını inceleyen regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre, Yönetici Liderlik Ölçeği puanları Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarını pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = 0,573$; $p < 0,01$). Bu durum, liderlik becerilerinin artmasının öğretmen motivasyon düzeyini yükselttiğini göstermektedir.

Modelin genel açıklayıcılık gücü $R = 0,573$ ve $R^2 = 0,328$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarındaki değişimin %32,8'inin Yönetici Liderlik Ölçeği puanları tarafından açıklandığını ifade etmektedir.

BÖLÜM V

Tartışma

Araştırma sonucunda yönetici liderlik düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, yaşın liderlik tarzları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Zenger ve Folkman (2002), yaş ile liderlik becerileri arasında doğrudan bir fark olmadığını belirtmiş. Benzer şekilde, Ng ve Feldman (2010) tarafından yapılan çalışmada da yaşın liderlik performansı üzerinde farkın genellikle sınırlı olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında genel öğretmen motivasyonu ve içsel motivasyon alt boyutu düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak dışsal motivasyon alt boyutu puanlarında fark tespit edilmiştir. 18-24 yaş aralığındaki öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin 25-31 ile 32 yaş ve üzerinelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, genç yaşlardaki öğretmenlerin dışsal ödüllere ve tanınmaya daha duyarlı olabileceklerini, daha yaşlı öğretmenlerin ise içsel tatmin ve kişisel değerler gibi içsel motivasyon kaynaklarına daha fazla odaklanabileceğini düşündürmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Deci ve Ryan (2000), dışsal motivasyonun genellikle bireylerin dışsal ödüller ya da onay için çaba sarf ettiği durumlarla ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Watt ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, genç öğretmenlerin kariyerlerinin başında daha yüksek dışsal motivasyona sahip oldukları ve zamanla bu motivasyon türünün azaldığı vurgulanmıştır.

Çalışma bulgusunda yönetici liderlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu sonuç, erkek ve kadın yöneticilerin liderlik tarzlarının benzer düzeyde olduğunu ve cinsiyetin liderlik becerilerini belirlemede belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatürde de bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Eagly ve Johannesen-Schmidt (2001) liderlik tarzlarının cinsiyetle ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin farklı olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, van Engen ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada, kadın ve erkek liderlerin karar alma süreçleri ve liderlik yaklaşımlarında benzerlikler olduğu, ancak kadınların daha fazla transformasyonel liderlik özelliklerine sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak, bu farkların genellikle istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutu düzeylerinde cinsiyete anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak genel öğretmen motivasyonu düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kadınların öğretmen motivasyon düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki bağlılık açısından daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazınında, kadınların genellikle iş yerlerinde daha fazla duygusal bağ kurdukları ve bu bağların iş motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir. Ryan ve Deci (2000), motivasyonun sosyal bağlarla ilişkili olduğunu ve kadınların genellikle daha yüksek duygusal bağlılık sergileyebildiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, Morgeson ve diğerleri (2005), kadınların öğretmenlik gibi yardımcı ve destekleyici mesleklerde daha yüksek motivasyon seviyeleri sergileyebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgusunda yönetici liderlik düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, yöneticilerin medeni durumlarının liderlik becerilerini veya tarzlarını belirleyici bir faktör oluşturmadığını göstermektedir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Avolio ve Bass (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, liderlik tarzlarının genellikle bireysel özellikler, deneyim ve eğitim gibi faktörlere dayandığı, ancak medeni durumun liderlik performansı üzerinde belirgin bir fark olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, Kark ve Van Dijk (2007) medeni durumun liderlik tarzlarına etkisi konusunda bir fark gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, yönetici liderlik özelliklerinin kişisel yaşam durumlarından çok, profesyonel nitelikler ve kişisel deneyimlerle şekillendiğini desteklemektedir.

Araştırma kapsamında genel öğretmen motivasyonu ile içsel motivasyon alt boyutu düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin içsel motivasyon ve genel öğretmen motivasyonu düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak dışsal motivasyon boyutu düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, evli öğretmenlerin ailevi sorumlulukları ve yaşam düzeni nedeniyle daha yüksek motivasyona sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Evli bireylerin, aile içindeki destekleyici sosyal yapının motivasyonlarını artırabileceği ve mesleki yaşamda daha tutarlı bir bağlılık gösterebileceği öne sürülebilir. Alan yazınında, benzer şekilde, evli bireylerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olabileceği ancak dışsal

motivasyonlarının toplumsal ve ekonomik faktörlere bağlı olarak şekillendiği ifade edilmiştir (Ryan ve Deci, 2000; Vallerand, 1997).

Çalışma kapsamında yönetici liderlik düzeylerinde görev yapma süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, yönetici adaylarının görev süresinin liderlik becerileri ve liderlik tarzları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Literatürde de görev süresinin liderlik performansı üzerindeki etkilerine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Avolio ve Bass (2004), liderlik becerilerinin çoğunlukla deneyim, eğitim ve kişisel özelliklere dayandığını, görev süresinin ise liderlik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir ancak tek başına belirleyici olmayan bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Judge ve Bono (2001) tarafından yapılan çalışmada, liderlik özelliklerinin görev süresiyle değil, bireylerin doğuştan gelen kişisel özellikleriyle daha çok ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, liderlik becerilerinin sadece görev süresine dayalı olarak değil, daha geniş bir bağlamda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma bulgusunda öğretmen motivasyonu düzeylerinde görev süresine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin görevdeki sürelerinin, motivasyon düzeylerini belirleyen en önemli faktör olmadığını göstermektedir. Öğretmen motivasyonu, birçok faktörün etkileşimiyle şekillenen bir süreçtir ve görev süresi bu faktörlerden yalnızca birini temsil etmektedir. Alan yazınında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha çok öğretim ortamı, mesleki gelişim fırsatları ve bireysel beklentiler gibi unsurlarla şekillendiği vurgulanmaktadır. Ryan ve Deci (2000), motivasyonun yalnızca dışsal ödüllerle değil, aynı zamanda bireyin içsel ihtiyaçları ve değerleriyle de doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Skaalvik ve Skaalvik (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin görev sürelerinin motivasyon üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı, ancak mesleki memnuniyetin ve destekleyici çalışma ortamlarının öğretmen motivasyonunu artıran temel unsurlar olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda yönetici liderlik düzeylerinde devlet ve özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, okul türüne bakılmaksızın öğretmenlerin liderlik becerilerinin benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin liderlik performansları, okul türünden çok, liderlik yaklaşımları, yönetim destekleri ve okul kültürüne dayalı olarak şekillenebilir. Literatürde de okul türünün liderlik tarzları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Kaya (2023), okul türüne bakılmaksızın liderlik

tarzlarının benzer şekilde gelişebileceğini ve okul içindeki etkileşimlerin, okul türünden bağımsız olarak öğretmenlerin liderlik becerilerini şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Dufour ve Mattos (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, okul türünün liderlik üzerindeki etkilerinin genellikle sınırlı olduğu, daha çok okul kültürünün ve liderin vizyonunun belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Çalışma bulgusunda öğretmen motivasyonu düzeyleri açısından da devlet ve özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, okul türünden bağımsız olarak öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Öğretmen motivasyonu, okul türüne göre değil, daha çok bireysel özellikler, mesleki tatmin, iş yükü ve okul ortamı gibi faktörlerle şekillenmektedir. Literatürde de yapılan çalışmalar bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Hakanen ve diğerleri (2006), okul türünün öğretmenler arasında motivasyon düzeylerinde belirgin bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın önemli bulgusunda yönetici liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesinin, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir. Alan yazın, bu bulguyu destekler niteliktedir. Leithwood ve Sun (2012), dönüşümcü liderlik stilinin öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki bağlılığı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Skaalvik ve Skaalvik (2014), okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve içsel motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Nguyen ve diğerleri (2024), öğretmenlerin liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki pozitif korelasyonun, özellikle özerklik desteği ve adil yönetim uygulamalarıyla güçlendiğini vurgulamıştır.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusunda yönetici liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu düzeylerini pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, okul liderlerinin sergilediği liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuç, liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumunu, öz-yeterlik algısı ve mesleki bağlılık gibi faktörleri etkileyerek motivasyonel süreçleri şekillendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bass ve Riggio (2006), dönüşümcü liderliğin, takipçilerin motivasyonunu artırarak örgütsel bağlılığı güçlendirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Day ve Gu (2014), okul müdürlerinin liderlik

davranışlarının, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca, Hoy ve Miskel (2012), lider-üye etkileşiminin kalitesinin, öğretmenlerin motivasyonel çıktıları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Yönetici liderlik düzeylerinde yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi ve okul türüne göre anlamlı farklar görülmezken, öğretmen motivasyonunda bazı demografik farklılıklar belirlenmiştir. Dışsal motivasyon 18-24 yaş aralığında daha yüksek, kadınların genel motivasyonu erkeklere göre daha fazla, evli öğretmenlerin ise içsel ve genel motivasyonu bekarlara göre daha yüksektir. Görev süresi ve okul türüne göre öğretmen motivasyonunda anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte yönetici liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olup, liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde yordadığı saptanmıştır.

Öneriler

İleride Yapılacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada yönetici liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, farklı kültürel bağlamlarda, örgüt türlerinde veya eğitim kademelerinde bu ilişkinin nasıl değişebileceğini inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen motivasyonunda yaş, cinsiyet ve medeni durum gibi demografik faktörlerin etkisi olduğu görülmüştür. İleriki çalışmalarda, bu değişkenlerin altında yatan psikolojik, sosyal veya örgütsel nedenleri açığa çıkarmak için nitel yöntemlerle desteklenmiş karma desen araştırmaları yürütülebilir.

Mevcut bulgular, liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonunu yordadığını göstermektedir. Ancak, bu ilişkinin zaman içindeki değişimini ve farklı liderlik stillerinin (dönüşümcü, hizmetkâr, otantik liderlik vb.) motivasyon üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Okul Öncesi Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, yaş, cinsiyet ve medeni durumun öğretmen motivasyonunu etkilediğini göstermektedir. Oku öncesi eğitimcileri, genç öğretmenlerin dışsal motivasyonunu (ödül, takdir vb.) artırıcı uygulamalara, kadın öğretmenlerin liderlik potansiyelini destekleyici programlara ve evli öğretmenlerin içsel motivasyonunu sürdürücü esnek çalışma modellerine öncelik verebilir.

Yönetici liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki pozitif ilişki, okulöncesi kurumlarda dönüşümcü liderlik uygulamalarının (örneğin, mentörlük, açık iletişim, güçlendirme) benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır. Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını dikkate alan, işbirliğine dayalı ve motive edici bir okul iklimi oluşturmaktadır.

Görev süresi ve okul türünün motivasyonda anlamlı fark yaratmaması, motivasyonun sürdürülebilirliği için içsel faktörlerin (özerklik, yeterlilik, amaç duygusu) kritik olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi eğitimcilerine yönelik; yaratıcılığı teşvik eden proje tabanlı çalışmalar, öğretmenlerin inisiyatif alabileceği karar süreçleri ve anlamlı mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Ahmed, E. I. (2025). Principals' leadership styles and teachers' organizational citizenship behaviour: A systematic review of research. *International Journal of Educational Management*, 39(1), 219-239.
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 259-277.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Mind Garden.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi* (8. baskı). Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu.
- Aydın, O. (1992). Güdüler ve duygular. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (4. baskı, s. 196-208). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Yayınları.
- Baltaş, A. (2000). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. Remzi Kitabevi.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology Press.
- Başaran, L. E. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisini inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik: Bilgi-karizma-değişim. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu* (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı (s. 133-138). Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Dilmaç, B., & Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğrenme ile ilgili temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (1. baskı, s. 4-27). Pegem Akademi.
- Dindar, A. M. (2001). *Lider, liderlik tarzları ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dong Nguyen, B., Huat See, C., Brown, C., & Kokotsaki, D. (2024, December 4). Leadership for teacher retention: Exploring the evidence base on why and how to support teacher autonomy, development, and voice. *Oxford Review of Education*, 547.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Dufour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40.

- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Erden, M., & Akman, Y. (2008). Güdülenme. *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme* (17. baskı, s. 221-230). Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. Beta Yayınları.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628-646.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high school students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51.
- Gülmez, D. (2022). Teacher leadership and the Turkish context: The impact of the structural characteristics of the school and teacher leadership culture. *International Journal of Educational Management*. <https://www.emerald.com/insight/0951-354X.htm>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kalemoğlu-Varol, Y., & İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).
- Kark, R., & Van-Dijk, D. (2007). Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership processes. *Academy of Management Review*, 32, 500-528.
- Kaya, M. (2023). Examination of the effectiveness of school leadership: A second-order meta-analysis study. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(4), 796-824.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: The role of teacher trust, teacher self-efficacy, and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 202.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150-165.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22.
- Li, L., & Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678.
- Luthans, F. (2005). *Organizational behaviour*. McGraw-Hill Irwin.
- Morgeson, F. P., & Reider, M. W. (2005). Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583-611.
- Ng, T., & Feldman, D. (2010). The relationships of age with job attitudes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 63, 677-718.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publications.
- Öncü, H. (2011). Motivasyon (güdülenme). In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (12. baskı, s. 159-182). Pegem Akademi.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Polatcan, M. (2022). The influence of leadership self-efficacy on college students' leadership practice: The mediating role of motivation to lead. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2), 138-166.
- Porter, T., Riesenmy, K., & Fields, D. (2016). Work environment and employee motivation to lead: Moderating effects of personal characteristics. *American Journal of Business*, 31(2), 66-84.
- Reyaz, S. (2024). The influence of leadership styles on employee motivation and job satisfaction. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management (IRJAEM)*, 2(3), 339-344.

- Rossi, M. (2011). An investigation into high quality leader-member exchange relationships and their relation to followers' motivation to lead (Doctoral dissertation). University of South Florida.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Yayıncılık.
- Sağır, M. (2013). *Eğitim yönetimi*. In N. Can (Ed.), *Okul liderliği*. PegemA.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Saruhan, S. C., & Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş yönetim bilimi*. Beta Basım.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (7. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 101-125). Springer.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77.

- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2008). Motivasyon ve iş tatmini. In *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (6. baskı, s. 175-209). Gazi Kitabevi.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Şimşeker, M., & Ünsar, S. (2008). Küreselleşme süreci ve liderlik. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1029-1045.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. PegemA Yayıncılık.
- Ayyıldız, Ş. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Temgilioğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-48.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Van Engen, M. L., Van der Leeden, R., & Willemsen, T. M. (2001). Gender, context and leadership styles: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 20, 74.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., et al. (2018). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.

- Yakıt, S. (2015). *Diz osteoartritli hastalarda kinezyolojik bantlamanın dinamik denge ve fonksiyonellik üzerine kısa dönem etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayınları.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar teoriler ve yorumlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Zenger, J., & Folkman, J. (2002). *The extraordinary leader: Turning good managers into great leaders*. McGraw Hill.

Ekler

Ek-1 Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Gökçe Nida ARSLAN tarafından yürütülmektedir. Çalışma formu ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Biçimleri İle Öğretmenlerin Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Değerlendirme’ yüksek lisans tez araştırması amacıyla yürütülmektedir. Sorulara vereceğiniz her yanıt araştırmanın bilimselliği açısından son derece önemlidir. Vermiş olduğunuz yanıtların doğru veya yanlış cevapları bulunmadığından, soruları cevaplarken samimi ve içtenlikle cevaplamanız araştırmanın güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgilerinizi belirlemeye, ikinci bölüm okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinden, üçüncü bölüm öğretmen motivasyon ölçeğinden oluşmaktadır. Lütfen sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma sürecinde toplanan veriler yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılar bu çalışmadan diledikleri zaman çekilme hakkına sahiptir. Eğer çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen onaylıyorum seçeneğini işaretleyiniz.

Anaokulu Öğretmeni Gökçe Nida ARSLAN

İletişim:

0533 869 05 64 - 0533 498 88 05

nidaarsln@gmail.com

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ek-2 Sosyo-Demografik Bilgi Formu**Cinsiyet**

Kadın Erkek

Yaş

18-24 25-31 32 ve üzeri

Medeni Durumu

Bekar Evli

Kaç Yıldır Görev Yapmaktasınız?

1-2 3-4 5 ve üzeri

Okulunuzun Türü Nedir

Devlet Özel

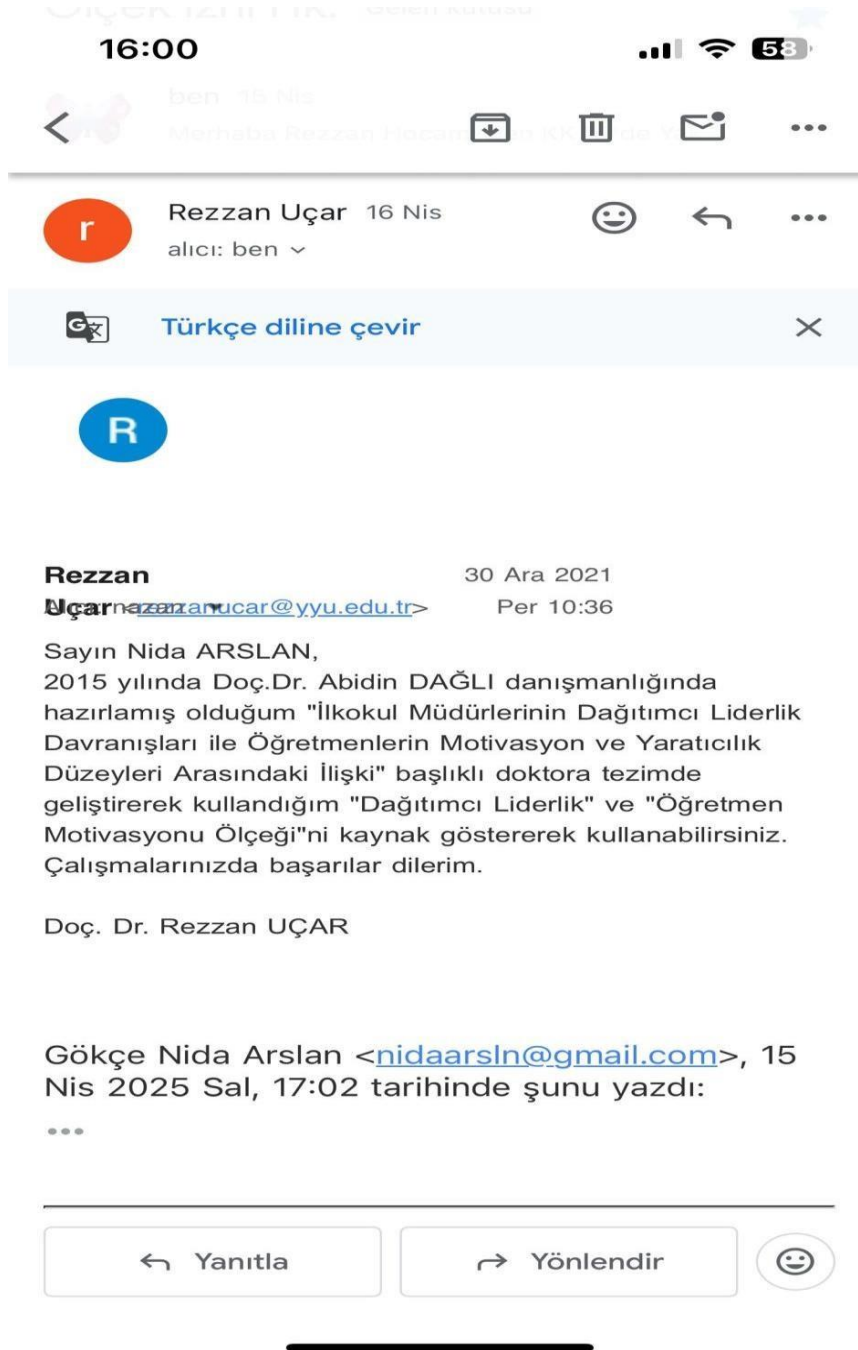
Ek-3 Yönetici Liderlik Ölçeği

Okul Yöneticiniz,	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
A. LİDERLİK					
1. Performansınızı sürekli değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun nedenlerini araştırır.	()	()	()	()	()
2. Mesleğinizle ilgili alanlarda yetişmeniz için sizi destekler.	()	()	()	()	()
3. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlarken, çevre imkân ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()
4.Okul binasının bakımı, temizliği, korunması vb. unsurlara yönelik gerekli tedbirleri alır.	()	()	()	()	()
5.Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek över ve özgüvenlerini pekiştirerek daha başarılı olmaları için onları motive eder.	()	()	()	()	()
6.Okulu için vizyon ve misyon geliştirir.	()	()	()	()	()
7.Okulu, eğitim-öğretim yılı başlamadan, eğitim-öğretime hazırlar.	()	()	()	()	()
8.Okuldaki kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve katılımcıdır.	()	()	()	()	()

Ek-4 Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Aşağıda öğretmen motivasyonu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1-Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	()	()	()	()	()
2-Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	()	()	()	()	()
3-Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
4-Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5-Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme <u>imkan</u> tanır.	()	()	()	()	()
6-Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum	()	()	()	()	()
7-Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma <u>imkanı</u> bulurum.	()	()	()	()	()
8-Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
9-Okul yöneticilerime kararlarımı destek olacakları konusunda güvenirim.	()	()	()	()	()
10-Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	()	()	()	()	()
11-Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım.	()	()	()	()	()
12-Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onure eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	()	()	()	()	()
13-Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
14-Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	()	()	()	()	()
15-Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	()	()	()	()	()
16-Yaptığımı çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	()	()	()	()	()
17-Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
18-Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onure eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	()	()	()	()	()
19-Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	()	()	()	()	()

Ek-5 Ölçek İzinleri



15:55

59



Ölçek İzni hk. Gelen kutusu



ben 15 Nis

alıcı: sule__guz v



Merhaba Şule Hocam,

Ben KKTC'de Yakın Doğu Üniversitesi'nde, Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisi Gökçe Nida Arslan.
 "OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK BİÇİMLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR DEĞERLENDİRME" konusunda tez çalışması hazırlamaktayım. Araştırmamda, tablo 3'de bulunan 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri Ölçeği' nden atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarını sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi rica ederim.

Saygılarımla.



Şule AYYILDIZ Ata... 15 Nis

alıcı: ben v



Türkçe diline çevir



Merhaba, Gökçe Hanım, tezimden ve ölçekten yararlanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.



İLETİNİN TAMAMINI GÖSTER

Yanıtla

Yönlendir





KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

29 Nisan 2025

Sayı : İÖD.0.00-174/06-25/E.14058
Konu : Gökçe Nida Arslan'ın Yüksek Lisans
Çalışması Hk.

Sayın Gökçe Nida ARSLAN

İlgi : 25 Nisan 2025 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamak istediğiniz "**Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Biçimleri İle Öğretmenlerin Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Değerlendirme**" konulu çalışmanız, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması **uygun görülmüştür**.

Çalışmayı uygulamadan önce, okul müdürlükleri ile istişare edilmiş ve çalışma tamamlandıktan sonra sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır

Hakkı BAŞARI
Müdür

Ek-6 Özgeçmiş

Gökçe Nida ARSLAN, 24 Mart 2001’de Mersin’de doğmuştur. İlk ve ortaöğretimini Mersin’de tamamladıktan sonra, lise eğitimini Mersin Ticaret ve Anadolu Lisesi’nde ve Özel Su Lisesi’nde üstün başarı ile bitirmiştir. 2023 yılında, Uluslararası Final Üniversitesi’nde okul öncesi programını bitirerek lisans derecesini elde etmiş ve aynı yılın sonbaharında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programına kaydolmuştur. Lisans ve yüksek lisans öğrenimi boyunca, Girne’de okul öncesi kurumlarda çalışarak deneyim kazanma fırsatında bulunmuş aynı zamanda alanıyla ilgili çeşitli seminerlere katılmıştır. Akademik kariyeri süresince, Kıbrıs Türk Girişimci Kadınlar Derneği’nin çeşitli konferanslarında yer almıştır.

Gökçe Nida ARSLAN

Ek-7 İntihal Rapor Oramı

Gökçe Nida Arslan			
ORIGINALITY REPORT			
14%	9%	8%	9%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Student Paper	7%	
2	dergipark.org.tr Internet Source	1%	
3	docs.neu.edu.tr Internet Source	1%	
4	Adalı, Nimet. "İlk ve Ortaöğretim Kurumları öğretmenlerinin Denetim Odağı Ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği).", Kırşehir Ahi Evran University (Turkey) Publication	1%	
5	turkishstudies.net Internet Source	<1%	
6	www.acarindex.com Internet Source	<1%	
7	www.researchgate.net Internet Source	<1%	
8	acikbilim.yok.gov.tr Internet Source	<1%	
9	acikerisim.iku.edu.tr Internet Source	<1%	
10	Submitted to (school name not available) Student Paper	<1%	
11	Mavi, Elif. "Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasındaki	<1%	

Ek-7 Etik Kurul Onay Formu**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

15.04.2025

Sayın Gökçe Nida Arslan

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2025/1175 proje numaralı ve **“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Biçimleri İle Öğretmenlerin Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Değerlendirme”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.



Prof. Dr. Aşkın KİRAZ

Başkan