

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

**Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu**  
**Arasındaki İlişki**

**Vahap ÖZGÜN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR**

**ÇANAKKALE**  
**Ağustos, 2018**

## Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

15/08/2018

Vahap ÖZGÜN

İmza




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Vahap ÖZGÜN tarafından hazırlanan çalışma, 15/08/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10129962.

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğr. Üyesi	Mustafa Aydın BAŞAR		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Adil ÇORUK		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet ULUTAŞ		Üye

Tarih: 10/09/2018

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü



*Eşim ve Oğullarıma...*

## Önsöz

Toplumların gelişmişlik yarışına girdikleri günümüz dünyasında uyum sağlayıp öne geçebilmelerinde eğitim en önemli bir yer almaktadır. Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde ve kurumların kalitesinin artırılmasında ise öğretmenler oldukça etkilidir.

Toplumların geleceği olarak kabul edilen çocukların yetiştirilmesinde kilit rol olan öğretmenlerin yeterli düzeyde motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyonu okul yöneticilerinin önemli bir liderlik davranışıdır. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmede veya düşürmede etkili olan faktörlerin başında gelmektedir.

Bu araştırmada, okullarda görev yapan yöneticilerin sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri ve bu davranışların öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisi araştırılmaktadır.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren ve araştırma sürecinde bana desteğini ve yardımını esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım ve araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca maddi manevi yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın özellikle analiz kısmında ve diğer süreçlerinde yardımcı olan eşim Uzm. Bilgi Başak ÖZGÜN'e ve çocuklarım Özgür Can ÖZGÜN ve Rüzgar Eren ÖZGÜN'e sonsuz sevgilerimi sunarım.

Tüm bu katkılara rağmen çalışmanın tüm sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Çanakkale, 2018

Vahap ÖZGÜN

## Özet

### **Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki**

Bu çalışma öğretmenlerin; ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını nasıl algılandıklarının ortaya konulması ve bu algıların öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Malatya’da bulunan 30 okulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 311 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ile “Motivasyon Ölçeği” alt boyutlardan alınan puanların demografik değişkenler ile olan ilişkileri incelenmiştir. Veri analizinde betimsel istatistik yöntemleri; aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans işlemleri ve Pearson korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının iç tutarlıkları hesaplanmış ve verilerin çözümlenmesinde anlamlı fark tespit edilen gruplarda bu farkın hangi grubun lehine olduğunun belirlenmesi için Post Hoc – LSD Testi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ve Bağımsız Örneklem t-testi; öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları ile öğretmenlerin motivasyonuna yönelik algıları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlerle arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Öğretim liderliği davranışları ölçeğinin iki alt boyutu “her zaman”, üç boyutu ve ölçeğin geneli ise “çoğu zaman” düzeyinde bulunmuştur. Öğretim liderliği davranışları ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre; cinsiyet, çalışılan kurum, kurumda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Motivasyon ölçeğinin bir alt boyutu “orta” ve iki alt boyutu ile geneli “fazla” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Motivasyon ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre; çalışılan kurum, kurumda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Değerlendirme sonucunda öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, öğretim liderliği, öğretmen, motivasyon



## **Abstract**

### **Motivation Relationship Between Teachers and Instructional Leadership Behaviors of School Principals**

This study shows that; to show how elementary, junior high and high school principals perceive teaching leadership behaviors and to show the relationship between these perceptions and teachers' motivation. To this end, 311 teacher scales were employed in 30 schools in Malatya in 2016-2017 academic year. “Instructional Leadership Behavior Scale of School Principals” developed by Şişman (1997) and “Motivation Scale” developed by Yıldırım (2006) were used. The correlations between the scores of “Instructional Leadership Behavior Scale” and “Motivation Scale” subscales were compared with the demographic variables. Descriptive statistical methods in data analysis; arithmetic mean, standard deviation, percentage, frequency operations and Pearson correlation analysis techniques were used.

The internal consistencies of the measurement tools were calculated and the Post Hoc - LSD Test was performed to determine which group the difference was in favor of the groups in which significant differences were found in the analysis of the data. ANOVA (One-way ANOVA) and Independent Sampling t-test in comparison; Pearson Correlation Analysis was used to reveal the relationship between teachers 'perceptions of teaching leadership behaviors and teachers' motivation perceptions and demographic variables.

Instructional leadership behaviors were found to be at the “most of the time” level when the two dimensions of the scale were “always”, three dimensions and the scale was generic. According to the demographic variables of the scores obtained from the scale and sub-dimensions of instructional leadership behaviors; there were significant differences according to gender, institution studied, year of employment in the institution.

It was found that the motivation scale had a sub-dimension of “medium” and two sub-dimensions of general “excess” level. According to the demographic variables of the scores



obtained from the motivation scale and sub-dimensions; significant differences were found according to the year of the institution being employed and the number of years worked at the institution.

As a result of the evaluation, it was determined that there is a positive and positive relationship between the teaching leadership behaviors that the teachers perceive in their managers and the motivation of the teachers.

**Key Words:** School principal, instructional leadership, teacher, motivation



## İçindekiler

<b>Taahhütname</b> .....	<b>i</b>
<b>Onay</b> .....	<b>ii</b>
<b>Önsöz</b> .....	<b>iv</b>
<b>Özet</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>İçindekiler</b> .....	<b>ix</b>
<b>Tablolar ve Şekiller Listesi</b> .....	<b>xii</b>
<b>Kısaltmalar Listesi</b> .....	<b>xiv</b>
<b>Bölüm I: Giriş</b> .....	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Alt amaçlar.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Araştırmanın Sayıltıları.....	5
<b>Bölüm II: Kavramsal Çerçeve</b> .....	<b>6</b>
Liderlik.....	6
Öğretim Liderliği.....	8
Öğretim Liderliğinin Önemi.....	10
Öğretim liderliği ve okul yöneticiliği.....	11
Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutları.....	12
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.....	13
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.....	13
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.....	13

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.....	14
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma.....	14
Motivasyon.....	14
Motivasyon Sağlayıcı Araçlar.....	16
Ekonomik faktörler.....	16
Psiko-sosyal faktörler.....	17
Örgütsel yönetsel faktörler.....	18
Eğitim Örgütlerinde Motivasyon.....	20
Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler.....	21
İlgili Araştırmalar.....	25
Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	25
<i>Öğretim liderliği ile ilgili çalışmalar</i> .....	25
<i>Motivasyon ile ilgili çalışmalar</i> .....	30
<i>Öğretim liderliği ve motivasyon ile ilgili çalışmalar</i> .....	32
Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	33
<b>Bölüm III: Yöntem.....</b>	<b>37</b>
Araştırmanın Modeli.....	37
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	37
Veri Toplama Araçları.....	38
Öğretim liderliği davranışları ölçeği.....	38
Motivasyon ölçeği.....	39
Veri toplama araçlarının güvenilirlik analizi.....	40
Verilerin Toplanması.....	44
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	44
<b>Bölüm IV: Bulgular.....</b>	<b>47</b>

Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	47
Cinsiyet değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.....	48
Çalışılan kurum değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.....	50
Yaş değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular .....	54
Eğitim durumu değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.....	56
Kurumdaki yıl değişkeni açısından öğretim liderliği davranışları ilişkin bulgular.....	58
Kıdem yılı değişkeni açısından öğretim liderliği davranışları ilişkin bulgular.....	62
Öğretmenlerin Motivasyonuna İlişkin Bulgular .....	65
Cinsiyet değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular.....	66
Çalışılan kurum değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular .....	67
Yaş değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular.....	69
Eğitim durumu değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular.....	70
Kurumdaki yıl değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular.....	71
Kıdem yılı değişkeni açısından motivasyona ilişkin bulgular.....	74
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	76
<b>Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....</b>	<b>78</b>
Tartışma.....	78
Sonuç.....	88
Öneriler.....	90
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	90
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	90
<b>Kaynakça.....</b>	<b>93</b>
<b>Ekler.....</b>	<b>103</b>

## Tablolar ve Şekil Listesi

Tablo/Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.....	39
2	Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.....	40
3	Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	41
4	Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	42
5	Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	42
6	Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Faktörlere İlişkin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri.....	45
7	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	47
8	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	49
9	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	51
10	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	54
11	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	56

12	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kurumdaki Yıl Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	58
13	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	63
14	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	65
15	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	66
16	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	67
17	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	69
18	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	70
19	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kurumdaki Yıl Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	72
20	Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre F testi Sonuçları.....	74
21	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Puanları ile Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği Puanlarına Göre Pearson Korelasyon İlişki Analizi Sonuçları.....	76
1	Temel Motivasyon Süreci .....	15

## Kısaltmalar Listesi

$f$	: Frekans
%	: Yüzde
$N$	: Örneklem Sayısı
$ss$	: Standart Sapma
$sd$	: Serbestlik Derecesi
$p$	: Anlamlılık Düzeyi
$r$	: Korelasyon Katsayısı
$r^2$	: Korelasyonun Karesi
$R$	: Korelasyonun Karesi

## **Bölüm I: Giriş**

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, araştırmanın kapsamı, sınırlılıkları ve araştırmanın sayıtları yer almaktadır.

### **Problem Durumu**

Ekonomik ve teknolojik gelişmeler, beraberinde toplumları bir rekabet ortamına sürüklemiştir. Bu rekabet ortamında, toplumları öne çıkaran ve onları farklı kılan uygulanan eğitimin çıktılarıdır. Eğitim, bir toplumun kalkınmasında rol oynayan en önemli sistemlerden biridir (Kurt, 2013).

Eğitim sisteminin temeli olan okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin beklentileri, arzuları, duyguları ve coşkuları eğitim örgütlerinde verimlilik sağlanması açısından önemlidir. Verimliliğin sağlanması için örgüt çalışanlarının motive edilmesi ve çalışanların davranışlarının istendik yönde değiştirilmesi gerekmektedir (Sucu, 2016). Bu okulların iyi yönetilmesi ile sağlanabilmektedir.

Toplumda yaşanan değişimler ve gelişmeler, bilginin sürekli güncellenmesine, okulun sürekli kendini yenilemesine ve iyi bir şekilde yönetilmesine neden olmuştur. Bu amaçla eğitim kurumu okulların amaçları sürekli gözden geçirerek bu amaçlar güncellemelidir. Çünkü beklentileri karşılayamayan bir okulun, etkili bir okul olması oldukça güçtür (Sucu, 2016). Bir kurumun etkili ve işlevsel olabilmesi için çalışanların istekli, profesyonel, özverili, motive edilmiş ve uyumlu çalışmaları gerekmektedir (Kurt, 2013).

Eğitim kurumlarında motivasyon önemli bir konudur. Çünkü eğitim kurumları belli hedefler dâhilinde insanları hayata ve geleceğe hazırlar. Eğitim ile insanların umutlarını, ideallerini, başarılarını şekillendirenler; öğretmenler, yöneticiler ve okuldur. Bu şekillendirenlerin moral değerlerinin iyi olması çok önemlidir (Çalış, 2012). Örgütlerde çalışanı motive etmek yöneticinin görevidir.



Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmen motivasyonu arasında yakın bir ilişki olup ihtiyacı giderilen ve beklentileri karşılanmış öğretmen daha fazla motive olur ve özverili çalışır (Sucu, 2016). İhtiyaçları giderilmeyen ve beklentileri karşılanmamış öğretmen daha az motive olur ve iş verimi düşüklüğüne yol açabilir (Ergen, 2009). Araştırmalar neticesinde ödüllerin motive edici özelliği sayesinde, öğretmenlerin yeni fikir üretip hayata geçirme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

1970'li yılların sonunda batılı ülkelerde başarılı veya etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar ile gündeme gelen öğretim liderliği kavramı (Şişman 2014), öğretmenler için daha iyi öğrenme koşulları sağlamak ve nitelikli öğrenci yetiştirmek için okulun çalışma ortamının tahmin edici ve üretken bir hale dönüştürülmesi eylemlerini ifade eder (Çelik, 2015).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği; karşılanmamasının ise öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları; okuldaki eğitim-öğretim sürecinin kalitesinde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesinde önemli bir faktördür (Sucu, 2016).

Amaçlarına ulaşmış kaliteli ve etkili bir okul oluşturulmasında önemli olan öğretim liderliğinin, öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin hangi düzeyde olduğu önemli görülmektedir. Bu etkenler düşünüldüğünde, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiye bu araştırma kapsamında cevap aranmıştır.

Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmalarında yöneticilerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin motivasyonunun etkili unsurlar olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenler tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algıların öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisinin ortaya konulması önem taşımaktadır.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

### **Alt amaçlar.**

Bu araştırmanın alt amaçları;

1. Okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyi öğretmen algılarına göre nasıldır?
2. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin;
  - a. cinsiyet
  - b. çalışılan kurum
  - c. yaş
  - d. eğitim durumu
  - e. kurumdaki yıl
  - f. kıdem yılı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri öğretmenlerin;
  - a. cinsiyet
  - b. çalışılan kurum
  - c. yaş
  - d. eğitim durumu
  - e. kurumdaki yıl
  - f. kıdem yılı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Değişen dünyada, toplumların gelişmesi ve değişime ayak uydurması toplumdaki bireylerin eğitimi ile sağlanabilir. Bu amaca ancak okulların içinde yürütülmekte olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde olması ile ulaşılabilir.

Okullarda gerçekleşen eğitim-öğretimin istenilen düzeyde gerçekleşmesi kurumdaki yöneticilerin öğretim liderliği yeterliliğine bağlıdır. Bu nedenle de okul yöneticisi, eğitim sürecinde en önemli öğelerden birisi olduğunu fark etmeli ve öğretim liderliği ile öğretmenlerin motivasyonunu arttırıcı, destekleyici ve geliştirici bir davranış takınarak eğitimin kalitesini artırmalıdır.

Öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitilmesinde ana unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken motivasyon düzeylerinin yüksek olması etkili eğitim-öğretim için gereklidir. Öğretim lideri olan okul yöneticisi, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için öğretmenini motive edici davranışları gerçekleştirmelidir.

Bu araştırma ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri tespit edilerek, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak yapılacak çalışmalara ve/veya paydaşlara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

İlgili alan yazı incelendiğinde benzer çalışmaların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yapıldığını ancak tüm kademeleri kapsayan bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 311 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Merkez ilçeler dışında görev yapan öğretmenler bu araştırmanın dışında tutulmuştur.

3. Araştırma, veri toplama araçlarının ölçtüğü özellikler ve araçlarla elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracı olan ölçeklerin maddelerine verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin leme açısından yeterli olduğu dşnlmekte ve örneklemin ise evreni temsil edici niteliği taşıdığı kabul edilmektedir.



## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde liderlik, öğretim liderliği, öğretim liderliğinin önemi öğretim liderliği ve okul yöneticiliği, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutları, motivasyon, motivasyon sağlayıcı araçlar, eğitim örgütlerinde motivasyon, eğitim örgütlerinde öğretmenleri motive eden faktörler ile ilgili kavramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### Liderlik

Çağımızın getirdiği sosyal ihtiyaçlar yöneticilik anlayışı geride bırakarak liderlik kavramını ön plana çıkarmıştır. Liderlik, günümüzde sıklıkla kullanılan kavramlardan biridir. Liderlik, yönetim alanının yanı sıra eğitim yönetimi alanında da üzerinde çalışılan konulardan biri olmuştur (Şişman, 2014). Liderlik, aynı zamanda psikolojik, felsefi, politik, sosyolojik, askeri ve tarihi konularda ele alınıp analiz edilen kavram olmuştur (Şişman, 2014).

Literatürde lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik çalışmalar yapılmış ve 350'den fazla farklı liderlik tanımı ortaya çıkmıştır. Liderin sözcük anlamı yönetimde gücü ve etkisi olan, önder ve yol gösteren kişidir. Akademik anlamda liderlik kavramı 14. yy 'da literatüre girmiş fakat son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır (Sucu, 2016)

Çelik (2015), liderlik kavramının önemli tanımlarını şu şekilde gibi sıralamıştır:

- Liderlik, kişisel özelliklere bağlı olan etkili bir güçtür.
- Liderlik, lider ile izleyiciler arasında oluşan karşılıklı bir etkileşimdir.
- Liderlik, gücü yüksek bir etkidir.
- Liderlik, kişilerin fikir ve eylemlerini etkileyerek güç kullanmaktır.
- Liderlik, grup hedeflerine ulaşmak için grup faaliyetlerini etkileme sürecidir.
- Liderlik, fikirleri, eylemleri ve yönelimleri, etkileyerek yönlendirme ve yönetme işlevidir.

Liderlik, grubun amaçlarını belirlemeye ve bu amaçları geliştirmeye yönelik grubun etkinliklerini etkileme sürecidir (Arslan, 2007). Lider kişi gruptaki üyelerin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını yapabilen ve onları yüreklendirebilen grup üyesidir (Başaran, 1992). Liderlik, belirli hedefler ve amaçlar dahilinde başkalarını etkileyebilme, yönlendirip eyleme geçirebilme gücüne sahiptir (Şişman, 2014). Aydın (2010)'a göre liderlik ise bireyin örgüt amaçlarının belirlenmesine ve gerçekleştirilmesine yardım ederek hem kişisel hem de grupsal gereksinimleri karşılayıp örgütün varlığını sürdürmesine katkıda bulunmaktadır.

Liderlik özellikleri doğuştan var olabilir veya sonradan kazanılabilir. Zekâ ve enerji gibi özellikler doğuştan gelen özellikler iken kendine güven gibi liderlik özellikleri evde, okulda veya sporda kazanılabilen özelliklerdir (Saygınar, 2006). Liderlik geliştirilebilir bir yetenek olduğu için gelişmiş ülkelerin eğitim programlarında liderlik kavramı yer almıştır. Ülkemizde de benzer uygulamanın görülmesi, hem eğitimin kalitesini artıracak hem de yönetici konumundakilerin liderlik yetilerini arttırarak var olan sistemin daha etkin işlemesine olanak sağlayacaktır. Bunun sonucunda da öğretmenler ve yönetici arasındaki ilişkinin pozitif yönde artarak okuldaki çalışanların performansının iyileşmesi sağlanacaktır (Kurt, 2013).

Etkili bir liderin, hem kendisini takip edenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklı bir ilişki uzmanı hem de kurumun ihtiyaçlarına odaklı bir verimlilik uzmanı olması beklenir. Yani etkili bir lider, hem kendi ihtiyaçlarını hem de çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilecek, bu becerilerini ne zaman ve nerede kullanacağını bilecek duyarlı ve esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Ayrıca etkili bir liderin bu iki gereksinim arasındaki çakabilecek çatışmaları çözebilecek becerileri bilmesi gereklidir (Gordon, 1999). Liderliğin temeli olarak etkili bir lider, örgütün misyonunu düşünmek ve örgütü forma sokmakla uğraşmalıdır (Sayın, 2010).

Liderlik kavramının tanımlandığı çalışmalar incelendiğinde liderlikle ilgili yapılan tanımlamaların biçim olarak aynı olmadığı fakat ortak noktalarının bulunduğu görülmektedir.

Liderlikte yaratıcılık, belirsizliklerle başa çıkabilme, risk alıp meydan okuyabilme gibi konular öne çıkmakta ve kişileri belirli amaçlara yönelik etkileyip yönlendirebilme önem kazanmaktadır. Başka bir ifadeyle liderlik; insanlara emirler yağdırmak yerine zamanı geldiğinde yenilikler yaparak grubu bir araya getirme, engelleri kaldırma, kişilerin gelişimlerini sağlama ve onları etki yoluyla yönlendirmedi (Sucu, 2016).

Liderlikle ilgili farklı liderlik türleri olmasına rağmen, bu çalışmanın konusu itibari ile bu çalışmada sadece öğretim liderliğine değinilmiştir.

### **Öğretim Liderliği**

Amerika'da 1970'li yıllarda eğitim sisteminin içinde ya da dışında yer alan kişi ve kurumların her geçen gün eğitim kurumlarından artan beklentileri, eğitim sisteminde liderlik kavramının önemini arttıran bir unsur olarak görülmüştür. Bunun sonucunda okul liderleri, var olan sistemin yeterli olmadığını vurgulayan eleştirilerle karşı karşıya kalmışlardır (Kış, 2013).

Bu eleştiriler neticesinde 1970'lerden itibaren yoğunlaşan araştırmalarda etkili okullar üzerinde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemeye çalışılmışlardır. Yapılan çalışmalarda öğretim liderliğinin, etkili okullar üzerinde önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2015).

Eğitim yönetimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretim liderliği kavramı ile birlikte ara sıra okulda programın yönetimi ve öğretimin yönetimi kullanılsa da genellikle öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2014). Ayrıca eğitim liderliği ve eğitimsel liderlik gibi kavramlar da kullanılmıştır. Çelik (2015) eğitimsel liderlik ve öğretim liderliğini birbirinden ayırmış ve öğretim liderliğini, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilmiş bir liderlik biçimi olduğunu belirtmiştir.

Öğretim liderliğinin asıl faaliyet noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Öğretim liderliği yaklaşımında okul çevresinin baştan sona öğretime yönelik olarak üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürü okulda öğretim lideridir. Öğretim liderinin öğretim

ve program geliştirmede uzman olması, liderin öğretmenlerin karşısındaki uzmanlık gücünü de artırmaktadır. Bu da diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak okul müdürüne öğretmenin öğretimsel davranışlarına müdahale etme gücünü vermektedir (Çelik, 2015).

Öğretim liderliği var olan liderlik türleri arasında eğitim-öğretim alanına özgü kavramlaştırılmış liderlik biçimidir. Daha önceki kuram ve yaklaşımlar, okul dışındaki örgütlerde yapılan çalışmalarını kapsamakta iken, öğretim liderliği yalnızca eğitim örgütlerine odaklı olarak geliştirilmiş liderlik biçimidir (Kış, 2013).

Öğretim liderliği ile ilgili alan yazında farklı tanımlar yer almaktadır. Ancak genel bir tanım yapılması gerekirse öğretim liderliği, okul yöneticisi, öğretmenler ve denetimcilerin, okulla ilişkili kişileri ve durumları etkilemek için kullandıkları gücü ve davranışlardır (Şişman, 2014: 54). Öğretim liderliğinde eğitim-öğretim görevini yapmak için okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, aile ve okul kurulunun beraber çalışabilecekleri örgüt iklimi yaratılmalıdır. Öğretim lideri, belirli hedefleri olan, eğitim süreci ve öğrenme kuramları alanlarında derin bilgiye sahip, risk alabilen, insani yetenekleri yeterli ve sınırsız enerjisi olan kişidir (Derbedek, 2008).

Smith ve Andrews (1989)'a göre öğretim liderliği, çoğu zaman öğretimin denetimi, personel geliştirme ve program geliştirme gibi bütünleştirici birkaç görevdir (Ergen, 2009).

Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında da öğretim liderliği şu biçimlerde tanımlanmıştır: De Bevoise, (1984)'e göre öğretim liderliği, okulda öğrencilerin başarılarını arttırmak için yöneticinin bizzat gösterdiği veya başkalarının göstermesini sağladığı davranışlardır. Ching-Jen ve Daresh (1985)'e göre öğretim liderliği, okul yöneticilerinin, öğretmenlerde öğretmeyi, öğrencilerde öğrenmeyi dolaylı veya doğrudan önemli derecede etkileyen davranışlarıdır. Pankake ve Burnett (1990)'e göre öğretim liderliği, okulun eğitimsel hedeflerinin gerçekleşmesi için öğretmenlerin gizli güçlerini ortaya çıkarmak ve bunu okul süreci içinde sürdürmektir (Şişman, 2014).



Öğretim liderliği bir karizmatik liderlik biçimi değildir. Çünkü bir öğretim lideri olmak için çok üstün kişisel özelliklere sahip olmak gerekli değildir. Öğretim liderliği öğretme ve öğrenme üzerine odaklaşan liderliktir. Dolayısı ile bu liderlik davranışı liderlere eğitim ile kazandırılabilir (Çelik, 2015).

Öğretim liderliği için yapılan tanımlara bakıldığında öğretim liderliği; okul yönetimi yönünden okul yöneticisinin, okulda istenilen çıktılara erişebilmek için hem kendisinin yapmak zorunda olduğu, hem de kendi dışındaki kişileri etkileyip onların yapmasını sağladığı davranışlardır (Şişman, 2014).

### **Öğretim Liderliğinin Önemi**

Günümüz okullarının geçmişe göre durağan olmaması, okullarda yeni yönetim yaklaşımlarını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşımlar okul yöneticilerine idari görevleri dışında liderlik sorumlulukları yüklemiştir. Küreselleşme, insan göçü sonucu artış gösteren farklılıklar, ekonomik gelişmeler, değişimin merkezi okulun işlevini, vizyonunu, misyonunu ve yapısını değiştirmektedir. Bu durum yöneticilere vizyoner lider, halkla ilişkiler uzmanı, öğretim lideri, disiplinler, bütçe analisti, faaliyet yöneticisi ve program yürütücüsü gibi rolleri yüklemektedir (Balyer, 2012).

Geçtiğimiz yüzyıl içerisinde okul müdürlerinin rolleri olan resmi prosedürleri uygulamak, programları yürütmek, personelinin işleri yapmak ile bütçe planlaması olmaktan çıkmıştır. Gelişen ve değişen dünya şartları sonucunda okul müdürlerinden artık bu görevlerinin dışında 1950'li yıllarda yasal lider, 1970'li yıllarda yönetici, 1980'li yıllarda etkililik ve okul geliştirme uzmanı, 1990'lı yıllarda değişim uzmanı ve öğretimsel lider, 2000'li yıllarda ise reformcu ve girişimci olarak çalışmalarını beklenmiştir (Kurt, 2013).

Bir öğretim lideri olan okul yöneticisinin ana vazifesi öğrencilerin akademik olarak başarısını arttırmak için gereken önlemleri almaktır. Okulda ortaya konulması beklenen hedeflere bakıldığında öğretim lideri hedeflerin ortaya konulmasında en etkili kişidir. Okulda

öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğretmenin programı ve öğretim için materyal hazırlaması, geliştirmesi ile zaman kullanımının korunması sağlanmalıdır. Günümüzde okul müdürlerinden ayrıca düşük motivasyon ile okula gelen öğretmen ve öğrencileri güdüleyerek öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları ve yönetsel açıdan etkili bir okul ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Balyer, 2012). Bu anlamda öğretmen motivasyonunun düşük olduğu eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlar dahilinde gerçekleşebilmesi için okullar için öğretim liderliğinin son derece önemli olduğu söylenebilir (Kurt, 2013). Yapılan çalışmalarda etkili okul için en önemli faktörlerden birisinin güçlü öğretimsel liderlik olduğuna ulaşılmıştır (Çelik, 2015).

### **Öğretim Liderliği ve Okul Yöneticiliği**

Okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü ile okul yöneticiliği rolleri birbirlerini tamamlamaktadır. Okul yöneticisi bir etkili yönetici olamazsa öğretim lideri de olamayacaktır. Etkili bir okul yöneticisi yapılan rutin işlerden çok öncelikle eğitim-öğretime odaklanmalıdır (Kurt, 2013).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde altı madde olarak belirlenen geliştirilmiş öğretim liderliği standartları şunlardır (Şişman, 2002):

- Hem öğrenciler hem de yetişkinler için okulu öğrenme merkezine dönüştürmeye önderlik etme,
- Akademik ve sosyal alanlarda tüm öğrenci ve yetişkinler için yüksek beklentileri oluşturma,
- Belirlenmiş akademik standartlarda öğretim içeriği oluşturma ve öğretimini gerçekleştirme,
- Herkes için "sürekli öğrenme" düşüncesinde okul kültürü oluşturma,
- Mevcut durumu analiz ederek ve değerlendirerek öğretimi iyileştirmek için farklı araçları kullanma,

- Okul toplumunun etkin bir üyesi olarak okulun ve öğrencilerin başarısını arttırmak için sorumluluklar üstlenme.

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin zamanının büyük bir çoğunluğunu eğitim-öğretim faaliyetlerine ayırmasını öngörmektedir. Öğretim liderinin, yöneticilik dışında sorumlu olduğu başka davranış boyutları da vardır. Okulları başarıya ulaştıran bu davranış boyutlarının gösterilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Diğer taraftan bakıldığında ise uygulamada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları için yeterli zaman bulamadıkları görülmektedir. Bu da yapılan bir araştırma ile desteklenmektedir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik için ayırdıkları zaman tüm zamanlarının yüzde 11'i kadardır. Okul yöneticisi etkili bir liderlik yeteneğine sahip olmasına rağmen öğretimsel liderlik davranışları için zaman ayırmıyorsa veya ayıramıyorsa, öğretimsel liderlikte başarılı olamayacaktır (Kurt, 2013).

### **Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutları**

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları boyutlarına bakıldığı zaman birçok araştırma yapıldığı ve farklı şekillerde sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Weber (1989) ve Krug (1992a) öğretim liderliğinin, benzer bir şekilde beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir (Şişman, 2014). Araştırmalar incelendiğinde ortak boyutların olduğu ve Şişman (2004)'ın değerlendirerek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını beş boyutta incelediği görülmektedir. Bu boyutlar şunlardır:

1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetilmesi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması (Şenay, 2017).

**Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.** Öğretim liderinin ilk işi, okulun temel misyonu üzerinde durarak öğrencilere nitelikli ve kaliteli bir eğitim vermek olmalıdır. Hele ki okulun misyonuna ilişkin okuldaki öğretmenler arasında ortak bakış açısı varsa ortak misyon çevresinde birleşmek kolaylaşır. Öğretim liderliğinin de amacı güçlü değerlere sahip ortak bir misyon geliştirmektir (Çelik, 2015).

Okul müdürünü ilk olarak okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmelidir. Okulun önemli olan amaçları, öğrenciler, öğretmenler ve aileler ile görüşülerek devamlı vurgulanarak açıklanmalı ve paylaşılmalıdır (Şişman, 2014).

**Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetilmesi.** Eğitim-öğretimde ana amaç, kaliteli ve iyi öğrenci yetiştirmek ve bunun için uygun plan hazırlamaktır. Bu nedenle okulu yönetmek demek eğitim-öğretim sürecinin yönetilmesi anlamına gelmektedir (Şenay, 2017).

Okulun temel girdilerinden biri de eğitim-öğretim programıdır. Bu programın başarı ile uygulanması için gereken koşullar ve maksimum öğrenme olanakları hazırlanması gerekmektedir. Okul müdürü, başarı göstermiş okullarda eğitim-öğretim programının planlanması, uygulanması ve koordine edilmesinde kilit rol oynamaktadır (Şişman, 2014).

**Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.** Öğretim süreci okuldaki en temel süreçtir. Çünkü okuldaki diğer süreçler öğretim sürecinin verimli gerçekleşmesi için bu süreci destekler. Okul yöneticisi ise bu süreçleri aksatmadan planlı ve verimli şekilde gerçekleştirilmesini sağlamakla yükümlüdür (Şenay, 2017).

Öğretimin denetlenmesi, programın değerlendirilmesi, öğrenci gelişimlerinin izlenmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi davranışları kapsar. Okul müdürü, burada öğretim sürecinde ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile elde edilmiş sonuçları, okulun kadrosu ile tartışarak geri dönütleri vermeli; sonuçlarını ise okulun ve programın amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin ve yeni amaçların belirlenmesinde kullanmalıdır (Şişman, 2014).

**Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.** Okul müdürünün ana sorumluluklarından biri de öğretmenlerin mesleki becerileri açısından gelişmelerine katkı sağlamaktır ve öğretmenlerin kazanmış oldukları yeni bilgileri ve becerileri okulda uygulayabilmelerine fırsat sağlamaktır. Tersine bir durumda öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi için yapılan çalışmalar boş bir uğraştan öteye geçemez. Okul yöneticisi bu boyuttaki önemli bir rolü de öğretmenlerinin farklı başarı göstergelerinden dolayı ödüllendirilmelerini ve tanınmalarını sağlamak olmalıdır (Şişman, 2014).

Okul yöneticileri, öğretmenlerine personel gelişimi ve eğitimi konularında araştırma raporlarını dağıtarak, öğretimsel gelişim etkinlikleri için zaman ve kaynak oluşturarak öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarından faydalanmalarını sağlayarak öğretmen gelişimine katkıda bulunabilirler (Şenay, 2017).

**Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması.** Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekli olmasını ve çalışmalarını sağlamak için düzenli bir öğretme-öğrenme çevresi ve okul iklimi oluşturmalı ve bu iklimi sürdürmesi gerekmektedir. Bunu için okul müdürü, okuldaki eğilimleri ve alt kültürleri tanımalı ve bunları benzer yönde harekete geçirmelidir. Ayrıca, eğitim-öğretimde yeni fikirlerin oluşturulmasına ve bunların paylaşılmasına önderlik yapmalıdır (Şişman, 2014).

Okul yöneticileri belli akademik standartlar oluşturup geliştirerek çevrenin okula ve öğretmene olan bakışını değiştirebilir ve beraberinde sosyo-ekonomik yapının yükseldiği dolayısıyla çevrenin de okuldan beklentilerinin yükseldiği görülür (Şenay, 2017).

## **Motivasyon**

İlgili alan yazın incelendiğinde motivasyon kavramı birçok değişik şekilde tanımlandığı görülmektedir. Motivasyon kavramı harekete geçirmek, teşvik etmek anlamlarına gelir. Türk Dil Kurumu motivasyonu 'isteklendirme' ve 'güdüleme' olarak tanımlamaktadır.

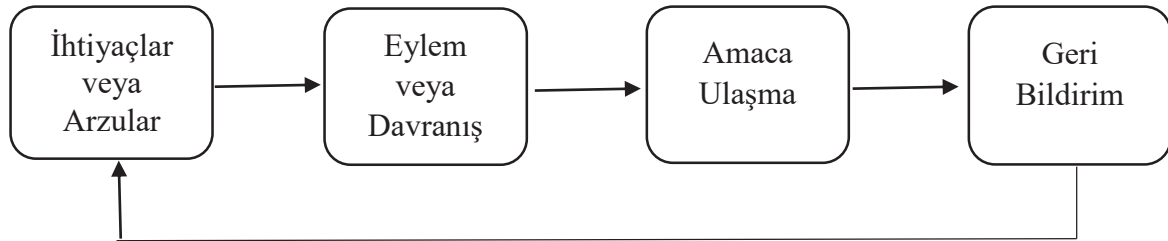
Motivasyon; istekleri, arzuları, beklentileri ve dürtüleri kapsayan genel bir kavramdır. Bir başka tanımda, motivasyon kişiyi belli amaç için harekete geçiren unsurdur (Eren, 2001). Benzer bir tanımda, motivasyon kişilerin belli bir hedefe ulaşmak amacıyla kendi arzu ve istekleriyle davranmalarıdır (Genç, 2004). Bir başka tanımda ise motivasyon kişiyi belirli etkiler karşısında bırakıp, onu bu etkilerden önce gösterdiği davranıştan farklı biçimde davranmasını sağlamaktır (Demir, 2015).

Motivasyon, kişilerin davranışlarını harekete geçiren, yön ve süresini belirleyen bazı öğeleri içerir. Bu öğeler dışsal ve içsel olarak ifade edilmektedir. Belirli bir iş, heyecan verici, ilgi çekici olduğu için yapılmakta ise içsel motivasyonu; bu iş şöhret, para, terfi gibi dıştan gelmekte olan ödülleri almak için yapılmakta ise dışsal motivasyonu ifade eder (Solmuş, 2004).

Motivasyon örgüt açısından bakıldığında, örgüt içerisinde beklenen nitelikte ve nicelikteki görevi yerine getirmeleri için istenilen doğrultuda etkilemektir (Sucu, 2016).

Motivasyon kavramı farklı şekillerde tanımlansa da tanımların ortak yönü kişilerin davranışlarını etkileme ve istenilen yönde değiştirme anlamı taşımalarıdır ( Aksel, 2016). Bu istenilen davranışları gerçekleştirmeleri beklenirken kişilerin istekleri giderilmelidir. İstekler giderilmediği zaman kişiler mutsuz, huzursuz olur ve çalışanın iş verimi de bundan etkilenecek düşer.

Şekil 1’de motivasyon sürecinde birbiri ile etkileşimde olan faktörler gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Temel motivasyon süreci (Ergen, 2009: 36)

Şekil 1’de görüldüğü gibi motivasyon süreci, ihtiyaç veya arzuların eylem veya davranış sonucundaki geri bildirimler ile tatmin edilmesinden oluşmaktadır.

Motivasyonun temel noktası amaca yönelik olmasıdır. İyi bir yönetici, işgücü potansiyelini amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için çalışanları motive etmeli ve onlarla iyi bir iletişim kurmayı başarmalıdır. İş görenlerin değerlerini dikkate alıp herkesi sahip oldukları potansiyele göre yönlendirmeli ve işinden memnun bir topluluk grubu ortaya çıkarabilmelidir. Unutulmaması gerekir ki okul yöneticisi bireyin hedeflerini gerçekleştirmeye çalıştıkça birey de kurumun hedeflerinin gerçekleşmesi için gayret gösterecektir (Sucu, 2016).

### **Motivasyonu Sağlayıcı Araçlar**

Motivasyon araçları, motivasyonda kullanılan çalışanların motivasyonunu artırmak için kullanılan araçlardır. Motivasyon araçlarının kullanılmasının temel amacı, çalışanın ve örgütün amaçlarını örtüşürerek çalışan ve örgütün performansını arttırmaktır (Demir, 2015). Çalışanların motivasyonunu artırmak amacıyla örgütsel-yönetimsel araçlar, psiko-sosyal araçlar ve ekonomik araçlar olarak üç bölümde incelenmektedir (Özdoğru, 2012).

**Ekonomik faktörler.** Ekonomik faktörler, çalışan bireylerin motivasyonunu artırmak için kullanılan maddi kaynaklı araçlardır. Bu araçları; ücret, ekonomik ödüller ve karara katılma olarak sayabiliriz.

Ücret miktarındaki artış ekonomik araçlar içerisinde en önemlisi ve güçlüsüdür (Aksaraylı ve Kıdak, 2009). Kurum içindeki çalışanların özellikleri ve çalışma şartları göz önüne alınarak, doğru yerde ve doğru zamanda yapılan ücret miktarı artışı çalışanların motivasyonunu artırmaktadır (Acuner, 2010).

Elde edilen kazançta katılma sisteminde çalışanın performansı durumuna bağlı olarak oluşan kazançtan pay almasına dayalı bir sistem olup çalışanın motivasyonunu arttırmaktadır. Bir kurum içinde yenilik çalışmaları, yeni öneriler, buluşu yapan çalışanlara yönelik ekonomik değeri olan ödüllerin verilmesi sistemi olan ekonomik ödül, çalışanın motivasyonunu artırmaktadır (Acuner, 2010).

Örgütte motivasyonu artırmak amacı ile yalnızca ekonomik araçların kullanıldığı bir politika yerine içerisinde diğer motivasyon araçlarının da olduğu bir motivasyon politikası belirlemek örgütler açısından daha da yararlı olacaktır (Gündüz, 2009).

**Psiko-sosyal faktörler.** Kurum çalışanlarına, yönetimin otoritesi zarar vermeden ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluk verme, inisiyatif kullandırma ve çalışma bağımsızlığı sağlama, çalışanların gizil güçlerini, olumlu yönlerini ortaya çıkararak motivasyonlarını artırır (Koçak, 2013).

İnsan belli ölçütler çerçevesinde bağımsız olduğu zaman kendisini değerli görerek bazı şeyleri başarabileceği hissine varır. Çalışan, sürekli kontrol altında olmaktan ve takip edilmekten hoşlanmaz. Bu şekildeki yaklaşım biçimi çalışanların motivasyonlarını negatif yönde etkiler. Zira insan doğasında özgür olma özelliği vardır ve insan yaptığı işlerde bireysel davranmak istemektedir. Bağımsız ve özgür olmaktan kastedilen, belli bir yönetime veya otoriteye bağlı olmamak anlamına gelmemektedir. Aksi durumda örgütte karışıklıklar ve düzensizlikler ortaya çıkacaktır. Çalışan bireylere belli bir yönetim ve denetim sisteminde bir özgürlük verilirse çalışan kendisini çalıştığı örgütte değerli görür ve motivasyonu artar (Koçak, 2013).

Örgütte çalışan personel kendisine verilmiş bir göreve başlayınca örgütün sahip olduğu ilişkiler ağı içine girmektedir. Çalışan yapmış olduğu göreve göre de örgütteki çalışanlar ile birlikte çalışır. Aksi durumda çalışanın yalnız başına belirli bir ilişki sistemine dahil olmadan çalışabilmesi çok düşük ihtimaldir (Gökçe, 2009).

Bir örgütte bulunan personele kurumunun sağlayacağı iş güvencesi, iyi sosyal güvenlik olanakları sağlanması ve işten atılma tedirginliğinin olmaması örgütteki personelin motivasyonunda artış sağlar. (Kırcı, 2010).

Örgüt içinde duygu ve düşüncelerin, yönergelerin ulaşmasını sağlayan iletişim, çalışanların örgüt içindeki davranışlarının üzerinde büyük etkiye sahiptir. Örgüt içinde



kurgulanması iyi yapılmış bir bilgi alışverişi ağı, çalışanlar ve yöneticiler yönünden motive etme özelliği taşımaktadır (Sercan, 2010).

Çalışanlar için değer, önemi büyük bir kavramdır. İnsan kendisine ne derecede değer verilirse o ölçüde motivasyonu da pozitif yönde artış gösterir. Bunun için çalışanın yaptığı işlere yöneticinin gerekli değeri vermesi, çalışanların için önemli bir motivasyon artırma aracıdır. Buradaki önemli nokta, yöneticinin çalışanları arasında dengeli ve adaletli bir değer anlayışı benimsemesidir. Çalışanın yöneticisi tarafından adil bir şekilde değerli görülme algısı çalışanın motivasyonunu artırmaktadır (Koçak, 2013).

Öneri sistemi, çalışanların motivasyonunu artırmak için kullanılan psiko-sosyal araçlardan biri olup, bu sistem örgüt içinde demokratik yönetim anlayışına geçişin en önemli göstergelerinden biridir. Çalışanlar, yöneticilere görüş ve önerilerini açık ve özgür bir şekilde iletebiliyorsa, yöneticiler de bu isteklerini dikkate alıyor ve kuruma katkı sağlayacakları uyguluyorsa bu kurumda birlikte yönetim anlayışı sağlanmış demektir. Dolayısıyla öneri sisteminin iyi bir şekilde işlediği kurumlarda çalışanların kuruma olan bağlılığı, iş doyumunu ve motivasyonu artacaktır (Demir, 2015).

**Örgütsel-yönetmel faktörler.** İş yaşamında insan etkeninin önemi gitgide artış göstermektedir. İş yaşamında artık kişinin insani yönü, duyguları, yetenekleri ve güdeleri gibi özellikleri dikkate alınmaktadır. Bunun sonucu olarak da çalışanın kurumıyla ilişkisi gelişerek iş veriminde artış yaşanmaktadır. Günümüzde çalışanların motivasyonlarını artırmak için bazı örgütsel ve yönetmel araçlardan bazıları kısaca açıklanmıştır (Koçak, 2013).

Çalışanlar, çalışma hayatlarını etkileyecek kararların alınma aşamasında bulunmak ister. Bundan dolayı çalışanlar, kendilerini ilgilendiren konularda alınacak kararlara katılmaları gerekmektedir. Böylece çalışanlarda motivasyon artışı sağlanmış olur. Aksi durumda, çalışanlar olmadan alınan kararların uygulanması noktasında istenilen seviyeye ulaşamaz (Demir, 2015).

Örgüt yöneticileri, örgüt ile örgüt çalışanlarının hedefleri arasında denge kurmalı ve bunun sonucunda da örgüt ve çalışanların hedeflerini gerçekleştirmeleri için imkan sağlamalıdır. Yöneticiler, doğru-dürüst ve verimli çalışmanın örgüt ve çalışanlar için faydalı olduğu anlayışını çalışanlara kazandırabildikleri miktarda çalışanlarını motive edebilmektedir (Delipoyraz, 2009).

İçinde bulunduğumuz zamanda örgütler, tek elden ve merkezden yönetim düşüncesini bırakarak yerine yönetimin altlara dağıtıldığı ve çalışanların da yönetimde etkin olduğu yönetim düşüncesini benimsemektedir. Bunun için örgütün yöneticileri, alttaki personellere yetkilerini devredebilmeliler. Bu sayede çalışanların örgütte karar almaları kolaylaşır ve alınmış kararların uygulama noktasındaki etkinliği artar. Bunun sonucu olarak da çalışanların morali artar ve motivasyonu yükselir (Delipoyraz, 2009).

Çalışanların motivasyonlarını etkileyen faktörlerden biri de kurumun koşulları ve özellikleridir. Çalışanın zamanının büyük kısmını geçirdiği çalışma ortamının temizliği, ısınması, havalandırması ve gürültü düzeyi gibi fiziki koşullar, çalışanın çalışma isteğini ve gayretini büyük ölçüde etkiler. Bundan dolayı, çalışma ortamının fiziki açıdan çalışana ve çalışmaya uygun olması kurumdaki çalışanın istekliliğini artıracak ve sonucunda da çalışanın işyerindeki verimi önemli derecede artış gösterecektir (Demir, 2015).

Çalışanlar, çalışmış oldukları alanda bir süre sonra uzmanlaşır ve tecrübe kazanırlar. Sonrasında ise yapmış oldukları işten haz almamaya ve çabuk sıkılmaya başlayacaklardır. Bu sebeple çalışanlara kurumda görevde yükselme imkanlarının verilmesi çalışanların motivasyonunu artıracaktır (Birkan, 2009).

Çalıştıkları kurumlarda memnun olmayan çalışanlar, rahatsızlık duydukları tüm durumları yöneticilere bildirebilmelidirler. Yöneticiler de bu şikâyetleri gecikmeden titiz bir şekilde inceleyerek sorunu çözmelidir. Bu biçimde bir yönetim düşüncesi çalışanın kuruma güvenini ve bağlılığını artırarak çalışanın motivasyonunu artıracaktır (Koçak, 2013).

## Eğitim Örgütlerinde Motivasyon

Örgüt başarısının büyük oranda olması, insan faktörünün kompleks yapısını iyi anlamakla ve buna uygun çalışma ortamı oluşturmakla mümkündür. Örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanların yönlendirilmesi ve çalışmalardan iş verimi alınması, istenilen başarı seviyesine ulaşmak için bazı araçlardan yararlanılması gereklidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için çalışanların fizyolojik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir. Örgüt yöneticileri bu ihtiyaçları dikkate alması çalışanların motivasyonuna olumlu bir etki sağlamaktadır (Kurt, 2013).

Örgüte çalışanların yapmış oldukları katkıları ya da sağladıkları iş verimi, çalışmış oldukları işe karşı motivasyonları ile aynı yöndedir. Bundan dolayı örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve çalışmaları sonucunda istedik sonuçlarla karşılaşabilmeleri için çalışanlara, motivasyonlarını yüksek tutacak ortamlar sunmak gerekmektedir. Sunulan ortamlar, çalışanları problem çözücü yapacak, başarılarında destekleyecek, kendileri ve düşüncelerine değer verecek, çalışanlarına sorumluluk verecek ve çalışanları verimli çalışmada destekleyecek bir şekilde olmalıdır (Ergen, 2009).

Örgütün amaçlarını çalışanların içselleştirmesi ve bu yönde özverili çalışmalar yapması yalnız çalışanların dahil olduğu karar alma süreçlerinin yaşanması ile mümkün olabilmektedir. Çalışanların motivasyonunu sağlamada etkin iletişim ve katılım, çalışma yaşamının kalitesi, yetki ve sorumluluk verme, takdir edilme ve ödüllendirilme, kariyer geliştirme fırsatları, eğitim imkanları gibi araçlar etkili olmaktadır. (Kurt, 2013).

Bütün örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinde de motivasyon unsurunun önemi oldukça büyüktür. Eğitim örgütlerinin hedeflerinin kurum ve ülke için önemi, örgütlerde çalışan ve örgütün hedeflerine ulaşmasında yapı büyük olan öğretmenlerin örgütteki görevlerine karşı davranışlarını önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için gösterdikleri çaba ve bu çabanın sonuçları, işlerine karşı güdülenmişlik düzeyleri ile yakından

ilgilidir. Öğretmenlerin performanslarını üst seviyeye çıkarmak için onların motivasyonlarını arttırmak ve üst seviyede tutmak adına okul yöneticilerine görevler düşmektedir (Ergen, 2009).

İşine kendisini adanmış ve bütün enerjisini bu yönde harcamaya çalışan öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde iyi bir iletişim sisteminin gerekli olduğunun farkındadırlar. Okul yöneticisi, öğretmen ve diğer çalışanlar arasındaki karşılıklı güven ve desteğe dayalı olan sağlıklı iletişim, çalışanın örgüte bağlanmasını sağlayacaktır. Çünkü iletişim düzeldikçe, iş görenler kendilerinden tam olarak ne istendiğinin farkına varacak ve kendi beklentilerini de karşı tarafa aktarabileceklerdir. Öğretmenlerini her geçen gün daha iyi tanıyan okul yöneticileri, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha donanımlı olmalıdırlar. Çalışanları tanıdikça hobilerini, fobilerini, işten ve hayattan beklentilerini öğrenmeli ve onları motive edebilmeye çalışmalıdırlar. Öğretmenlerini motive etmeye çalışan okul yöneticileri, eğitimden daha yüksek verim alabilmek için çalışanlarının başarılarını takdir etmelidirler. Çünkü insanlar yaptıkları başarılı faaliyetler sonucunda beğenilmek, örgüt içerisinde kabul edilmek isterler. Öğretmenlerin yaptıklarının fark edilmesi onları kurama bağlayacak, özel hissetmelerini sağlayacak ve motivasyonlarını artıracaktır (Sucu, 2016).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak için örgüt yöneticiliği ile birlikte etkili liderlik özellikleri de göstermeleri gerekmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin, örgütün amaçları konusunda uzman olması, kültür ve eğitim seviyesi yüksek, geniş vizyonu olan ve teknolojiyi yakından izleyen etkili lider seviyesine ulaşması sağlanmalıdır (Kurt, 2013).

### **Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler**

Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütlerin verimliliği örgütteki kişilerin çalışma performanslarına bağlıdır. Vakitlerinin çoğunu kurumda geçiren öğretmenlerin, motivasyonları ise performansları üzerinde oldukça etkilidir. Psiko-sosyal açıdan birbirinden farklılaşan bu öğretmenlerin; çeşitli ihtiyaçları ve özellikleri vardır.

Dolayısıyla yöneticilerin değerlendirmesi gereken, çeşitli faktörler ve özendirme araçları bulunmaktadır (Balcı, 1988). Etkili bir okul yaratabilmek için mücadele eden öğretim lideri yani okul yöneticisi; öncelikle öğretmenleri örgüt amaçlarına yönlendirmeli yani onları güdüleyebilmelidir. Bunu başarabilmek için ise öğretmenleri motive edebilecek faktörlerin farkında olmalıdır (Sucu, 2016).

Yapılan araştırmalarda öğretmen motivasyonunu arttıran etkenler hakkında birçok etkenden söz edilmektedir. Öğretmenlerin beklentileri ve gereksinimleri farklılık gösterse de araştırmaların bulguları aşağıdaki ortak niteliklerin okuldaki motivasyon etkilediği ortaya konulmuştur (Ergen, 2009):

- Uygun ve adil bir ücret
- Uygun çalışma şartları
- Yükselbilme ve gelişebilme olanakları
- İş başarısının takdir edilmesi
- İş garantisi
- Kişisel problemlerin anlayış ile karşılanması
- İşin anlamlı ve ilginç olması

**Uygun ve adil bir ücret:** Bir çalışan olarak öğretmenlerde çalışmalarının karşılığı olarak uygun bir ücret almak istemektedirler. Aldıkları ücret öğretmenleri tatmin ediyorsa öğretmenlerin işe bağlılıklarını ve özenlerini arttıracaktır. Kendisi ile benzer konumda olan öğretmenlerin eşit ücret alması öğretmenlerde, motivasyonu olumlu etkileyecek ve ücret konusundaki adilliği sağlamış olacaktır. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonu önündeki engellerden biri de ortadan kalkacaktır.

Ülkemizde öğretmenlere verilmekte olan maaş okul müdürleri tarafından belirlenemediğinden dolayı, okul müdürlerinin bu noktada yapacakları bir şey

bulunmamaktadır. Bu noktada ek ders dağılımlarını planlarken okul müdürlerine düşen adil bir davranış sergilemektir.

**Uygun çalışma şartları:** Öğretmenler için okul ortamında yapılacak iyileştirme çalışmaları, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etki sağlayacaktır. Öğretmenlerin anlattıkları dersler için kaynak ve materyallere ulaşmada zorlanmadıkları, istediklerini ders sırasında kullanabildikleri okul ortamında öğretmenlerin işlerine daha motive oldukları görülmektedir.

Zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında öğretmenlerin teneffüslerde dinlendikleri yerin rahat ve uygun olması, kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak ve motive edecektir. Okulda tek öğretmenler odası yerine, gelişmelerini sağlayacak çalışma odalarının olması öğretmenlerin yapacakları çalışmalar konusunda ve işlerine yoğunlaşmalarında fayda sağlayacaktır.

**Yükselebilmek ve gelişebilme olanakları:** Öğretmenlere verilen yükselme ve gelişme olanakları onları motive edecektir. Okul yöneticileri ise bu durumda, öğretmenlerin gelişimlerine imkân sağlayan konularda seminerler düzenleyebilir, farklı yetenekleri olan öğretmenler için yeteneklerini kullanacakları ve bunu başka kişilere de aktaracakları ortamlar hazırlayabilirler. Okul yöneticileri, öğretmenleri üst kariyer basamaklarına ulaşmaları için desteklemelidirler.

**İş başarısının takdir edilmesi:** Öğretmenlere yaptıkları görev için dönütler verme onların motivesini artırır. Başarı gösterdikleri bir görevde takdir edilmek isterler, aksi bir durumda görevi yapmış olmanın hiçbir anlam ifade etmediği düşüncesine kapılıp motiveleleri düşer. Bu düşünceden dolayı takdir edilmeyen başarılı davranışlar tekrarlanmaz ve bu düşünce başarılı davranışların tekrarlanmasını engeller. Okul yöneticileri başarılı davranış sergileyen öğretmenleri takdir ederken zamana dikkat etmelidir. Çünkü zamanında takdir edilmeyen davranışlar pekişmez ve tekrarlanmaz. Başarısız takdir edilen öğretmen, gösterdiği başarıyı

hatta daha fazlasını göstermek için görevine daha çok motive olur ve öğretmenin kurumuna bağlılığı artar.

**İş Garantisi:** Öğretmen işini kaybetme korkusu veya işinin devam edip etmeyeceğine dair endişeleri varsa bu onun motivasyonunu olumsuz etkiler. Öğretmen, mesleğinde devamlılık olmadığını bilince mesleğine motive olmakta zorlanmaktadır. Bu durum ülkemizde ücretli öğretmenlik durumunda yaşanmaktadır. Ücretli çalışan öğretmen, dönem sonunda görevinin biteceğini bildiği için görevine motive olamamakta ve iş verimi düşmektedir.

Günümüz Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin iş garantisi okul yöneticileri tarafından verilmemektedir. Öğretmenlerin iş garantisi devlet tarafından sağlandığı için, okul yöneticileri ücretli veya sözleşmeli öğretmenlerin iş garantilerini sağlamak noktasında çözüm merkezi değiller. Türk eğitim sisteminde şu an yer alan ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen gibi öğretmenlik kategorileri olumlu tarafları göz ardı edilmese de motivasyon açısından sorgulanmaktadır. Bu şekillerde çalışan öğretmenlerin iş garantisi olmadığı için öğretmenlik mesleğini icra eden bu öğretmenlerin içinde buldukları motivasyon düzeyi istenilen seviyelere çıkamamaktadır.

**Kişisel problemlerin anlayış ile karşılanması:** Öğretmenlerin her şeyden önce birer canlı var insan oldukları unutulmamalıdır. İnsan olmanın gereği okulda veya okul dışında kişisel problemleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Kişisel problemlerinde çözüm üretemeyen öğretmenlerin görevlerini yaparken motivasyon seviyeleri düşebilir.

Bir öğretim lideri olarak okul müdürleri önce problemleri tespit edebilme yeteneğine sahip olmalı ve öğretmenlerin bu problemlerinin nedenlerini araştırabilmelidir. Okul müdürleri problem ve ihtiyaçları göz ardı etmeden öğretmenlerini dinlemeli, çözüm üretmede öğretmenlerine yol gösterebilmeli ve kolaylaştırıcı tavır takınmalıdırlar. Okul müdürleri bu şekilde sorunları çözüme kavuşturabilir. Bu sayede öğretmenler için motivasyon düşüklüğüne neden olan faktörlerden birinin önüne geçilmiş olunur. Ayrıca öğretmen kişisel sorunları ile

ilgilenilmesi, bunlarının anlayış ile karşılanması ve bu sorunların çözümünde kendisine yardım edilmesi nedeniyle kendisini değerli hissedecek ve öğretmenin motivasyonunda artış gözlenecektir.

**İşin anlamlı ve ilginç olması:** Bir işin anlam ifade etmesi iş verimi açısından önemli bir etkidir. Okul müdürleri öğretmenlerine ilgi çekici ve anlamlı çalışmalarda görev vermelidir. Bu sayede öğretmenlerini monotonluktan biraz olsun uzaklaştırmış olurlar. Değişik ve ilginç işlerde görev verilen öğretmenler yaptığı işi başarıncı mesleğinde de motivasyonu artacaktır. Görev verirken öğretmenin bu görevi yapabileceği seviyede olmasına yani üstesinden gelebilecekleri görevler olmasına dikkat edilmelidir. Aksi bir durumda öğretmenin başarısızlığına neden olacak ve hayal kırıklığı yaratarak motivasyonunu düşürecektir.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırmanın konu nedeniyle öğretim liderliği ve motivasyon kavramları üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu nedenle yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretim liderliği ve motivasyon konuları çerçevesinde ayrı ayrı verilerek sunulmuştur.

#### **Yurt içinde yapılan çalışmalar.**

Bu bölümde yurt içinde öğretim liderliği, motivasyon ile öğretim liderliği ve motivasyon konuları ile ilgili yapılan araştırmalara üç alt başlık altında yer verilmiştir.

#### ***Öğretim liderliği ile ilgili çalışmalar.***

Türkiye’de öğretimsel liderlik alanıyla ilgili yapılan çalışmalardan ilki Bursalıoğlu (1975) tarafından yapılan “Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri” adlı çalışmada okul müdürlerinin göstermesi gereken yeterliliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yine Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri” adlı çalışmada okul müdürlerinin gösterdikleri ve göstermesi gereken yeterlilikler üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, bakanlık müfettişleri, ilkokul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan



2688 kişiye uygulanarak bazı bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılanlara göre okul içinde ve dışında uygulanan eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi, okul içi ve dışı iletişim etkinliklerinin düzenlenmesi, işgören geliştirmesi alanlarında okul yöneticilerinin düşük seviyede yeterlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ensari (1993) araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını öğretmenlerin nasıl değerlendirdiklerini saptanmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin cinsiyetleri, branşları, son bitirdikleri eğitim kurumu ve kaç okul yöneticisi ile çalıştıkları değişkenlerinde yüksek beklentiler, kaynaklar ve güçlük-dinamizm boyutlarında farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.

Gümüşeli (1996) araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin kendi ve öğretmen algılarına göre öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan 299 kişiye uygulanan ölçek sonucunda, okul yöneticilerinin kendi algılarına göre gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algılarına göre gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları alanında kendilerini yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürleri; öğretimsel liderlik görevlerinden olan öğretimi denetleme ve değerlendirme, okulun amaçlarını geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrencilerin ilerlemesini izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğretimde zamanı koruma, akademik standartları geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Öğretmenler de ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerinden olan amaç geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, varlığını hissettirme, akademik standartları geliştirme, öğretim zamanını koruma gibi görevlerini genelde yerine getirirken; öğrencilerin başarı durumunu izleme, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini müdürlerin algıladıkları düzeyden

daha düşük düzeyde yerine getirdiklerini yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Çalışmada yöneticilerin kendi algılarına göre gösterdiklerini düşündükleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından ifade edilen öğretimsel liderlik yeterliliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gösterdiklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretim liderliğinin boyutları incelenmiştir. Bu boyutlar; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını genel olarak çoğunlukla ve ara sıra olarak gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen algılarının yöneticilerinin kıdem yılı değişkenine göre değiştiği ve kıdem yılı yüksek olan okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıöğen (1998)'in 444 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonucunda okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu alan angarya işlerden kurtulması gerektiği, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ortamı hazırlayarak onlara yardım eden birer öğretimsel lider olmalarının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2000) tarafından yapılan 487 öğretmen ve 63 okul müdürü ile yapılan araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarını ne düzeyde gösterdikleri ve bu davranışları yerine getirirken hangi felsefi yaklaşımdan etkilendikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okul yöneticileri öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve

başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkan sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme, öğretmenlerle daha samimi bir hava oluşturmak için çay saatinde öğretmenler odasına gelme rollerini yöneticiler daha alt düzeylerde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Yazar (2002) araştırmasında okul müdürlerinin öğretim verimliliğinin sağlanması için tüm kaynakları öğretmenin verimliliğine sunması, okul programına ilişkin her türlü bilgiyi öğretmenlere iletmesi, okul içinde kendine rahatça erişilebilmesi, öğretim etkinliklerinin uygulanmasında öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanmasını, öğretmenleri birbirinin sınıflarında gözlem yapması doğrultusunda teşvik etmesi davranışlarını erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin göstermiş olduğu bir takım öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin kıdem yılı, yaş ve kurum türü değişkenine göre farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2006) araştırmasında Şişman (2004) tarafından geliştirilmiş okul müdürlerinin öğretim liderliği adlı ölçeği kullanılmış ve çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Aydın il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamaları

üst düzeyde gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumundan yararlanma davranışı ise en az düzeyde gerçekleştirilen öğretimsel liderlik davranışı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerine katılan yöneticilerle hizmet içi eğitimlere katılmayanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından 33 yönetici ve 139 öğretmen ile yapılan çalışmanın sonucuna göre, yöneticilerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik genel görüşleri ile öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik genel görüşleri birbirinde farklılıklar göstermiştir. Belirtilen on boyut içinde bir madde dışında tamamında yöneticiler, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini; öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını bir maddesi dışındaki tüm maddelere ve boyutlara “ara sıra” ve “nadiren” yerine getirdiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmada Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel okulların tümü ve 28 resmi ilköğretim okulunda Gümüşeli (1996) tarafından geliştirilen PIRMS adlı veri toplama anketi kullanılmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre resmi ilköğretim okullu yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları çoğunlukla düzeyinde gerçekleştirilirken, özel ilköğretim okulu müdürleri tarafından her zaman düzeyinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

Çakıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sakarya merkez okullarda görev yapan 349 öğretmen ve 57 yöneticinin görüşleri sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenleri yöneticilerinin öğretim liderliği

davranışlarını “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini düşünürlerken, yöneticiler bu öğretim liderliği davranışları “her zaman” gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

Karatay (2011) tarafından yapılan araştırmada amaç, Konya merkezi ve 31 ilçesindeki resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri “her zaman” olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere göre, okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin istihdam şekilleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

#### ***Motivasyon ile ilgili çalışmalar.***

Sabancı (1994) tarafından yapılan çalışmada mevcut eğitim sisteminin başarısı ve verimliliği açısından, önemli bir yere sahip olan sağlıklı iletişim ve ilişkilerinin ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koymak ve bunun çalışanlarda iş doyumunu ve motivasyonu bakımından ne düzeyde etkili olduğunu inceleyip ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre çift yönlü iletişimi kullanan yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde önemli ölçüde etki ettiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (1999) tarafından çalışmada resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerini saptamayı amaçlanmıştır. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, genel iş doyum düzeyleri “kısmen” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, cinsiyete göre farklılık göstermekte ve erkek öğretmenler okul müdürlerini daha güdüleyici bulmaktadır. Sosyo-ekonomik durum yönünden incelendiğinde ise düşük düzey okullarda görev yapan öğretmenler, orta ve üst düzey okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme düzeyini daha olumlu karşılamaktadır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin motive edici davranış gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenler arasında önemli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2002) tarafından çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, okullarındaki sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel, maddi güdüleme yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin belirlenen düzeydeki görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için ne tür güdüleme tekniklerini kullanmaları gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri işe güdülemek için okul yöneticileri tarafından en fazla tercih edilen davranışın, yapılacakların çalışanlara mantıklı bir şekilde ifade edilmesi olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışanlar ile dostluk kurma ve yöneticinin işin yapılmasında direktmesi yöneticiler tarafından sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin görüşlerine başvurarak ortak kararlara ulaşma ve bunun sayesinde işe güdüleme yöntemini “ara sıra” tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin, öğretmenleri motive etmek için en az tercih ettikleri yolun ise yasal yollara başvuracaklarını söyleyerek öğretmenleri işe güdüleme olduğu ortaya çıkmıştır.

Oktay (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile motivasyonları arasında ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakul (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının kısmen düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik tarzlarının ilişkisi incelendiğinde vizyoner, ilişkiyel, demokratik ve koçluk eden liderlik tarzlarının tüm motivasyon unsurlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca kumandacı liderlik tarzının sadece ücret ve yönetici davranışı unsurlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Bektaş (2010) tarafından çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyonun cinsiyete göre karşılaştırılmasında yönetici ve bireysel ihtiyaçlar boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; kıdeme göre yapılan karşılaştırmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin

sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasında yapılan analiz sonucunda sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Alpanık (2011) tarafından yapılan araştırmada İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğretmen, yönetici ve öğrenci gruplarına uygulanan şiddet algı ölçeği ve motivasyon ölçeklerinin demografik değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Şiddet algı düzeyi ve motivasyon düzeyleri arasında öğretmen ve öğrencilere uygulanan testlerde yüksek düzeyde olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

### ***Öğretim liderliği ve motivasyon ile ilgili çalışmalar***

Ergen (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, 36-45 yaş arasında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğuna; 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bakımından belirgin bir farkın olmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ortalamalarının “Büyük ölçüde memnun” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının çoğunlukla düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2013) tarafından yapılan çalışmada İstanbul İli Şişli ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve yöneticilerin öğretim liderliği davranış düzeylerini belirlemek, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranış düzeylerinin “ara sıra” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin en az sergiledikleri öğretim liderliği davranışının öğretmen geliştirme, en yüksek düzeyde sergilediği davranışların ise eğitim-öğretim süreci alt boyutu davranışları olduğu görülmektedir. Öğretim liderliği ölçeği puanları ile motivasyon ölçeği puanları arasında yapılan basit regresyon analizleri sonucunda ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık %52' sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sucu (2016) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek ve yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin Motivasyon ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve bu sonuca göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile ilgili algıları yükseldikçe, motivasyonlarının da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Yurt dışında yapılan çalışmalar.**

Hallinger (1985) tarafından California'daki on ilkokulda yapılan araştırma, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretim liderliği davranışlarının örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için PIRMS adı verilen ve sonrasında araştırmalarda kullanılan bir araç geliştirmiş; bölge okul yöneticileri, öğretmenler ve okul müdürlerine uygulamıştır (akt. Sözüeroğlu, 2006). Araştırmada müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından yüksek puan aldıkları görülmüştür.



Ayrıca müdürlerin öğretim liderliği davranışları bazı değişkenlerle karşılaştırılmış ve bu değişkenlerle anlamlı ilişkilerin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy ve Işık, 2008).

Krug (1992); çalışmasında okul yöneticilerinin kendilerine dair öğretimsel liderlik algıları ile öğretmenlerin bu konuda yöneticilerine dair algılarını karşılaştırmıştır. Müdür ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wells (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Connecticut okul bölgelerinde ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yöneticilik kıdemi, zaman yönetimi ve okulun büyüklüğü gibi değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bölgesinde yer alan okulların müdürleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları için PIRMS adlı ölçek, zaman yönetimi davranışları için ise araştırma kapsamında oluşturulan “yönetici zaman yönetimi aracı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin zaman yönetimi becerileri ile öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Personeli denetleme ile iş çevresi alanlarında müdürlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Gümüşeli, 1996).

Rowley (1996) araştırmasında daha kaliteli bir eğitim-öğretim için öğretmenlerin motivasyonuna etki eden değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Yöneticinin örgüt amaçlarını gerçekleştirme noktasında sergilediği liderlik tarzı, ekonomik ödüller, takdir etme, öğrenme iklimi ve kültürü, çalışanların tecrübesi, kişisel özerklik ve örgüt kültürü öğretmenin motivasyonu artırıcı değişkenler olarak tespit edilmiştir.

Blase ve Blase (1999) araştırmasında; okul müdürlerin öğretimsel liderlik için kullandıkları stratejileri ve öğretmenleri nasıl etkilediklerini incelenmiştir. Araştırma verileri Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batısı, güneydoğusu ve kuzeybatısında yer alan 800 öğretmene sorulan açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma ve öğretmenlerle yansıtmayı artırma için

konuşma iki ana başlık tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlikte bu stratejiler kullanılarak yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulmuştur. (İnceler, 2005).

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını ve etkili okul yönetimini inceleyen Quigney (2000) “Eğitim Reformu Çağında Etkili Okul Yönetimi” konulu araştırmasında okul yöneticilerinin destekleyici, motive edici, adaletli, arkadaş canlısı ve düzenli olmalarının önemini dile getirmiştir. Bu davranışların okul yöneticisini lider konumuna getirebileceğini ifade etmiştir.

Glickman (2002), “Öğrenme İçin Liderlik” adlı çalışmasında öğretimsel bir liderin sergilemesi gereken davranışları; dinleme, cesaretlendirme, açıklık getirme, etkin dinleme, konuşma, problemlere çözüm getirme, görüşme, yönlendirme, hedefler koyma ve pekiştirme olarak gruplandırmıştır.

Cotton (2003)’un, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliği: Mesleki gelişim gereksinimlerinin hazırlığı ve devam etmesi” adlı araştırmasında; Virginia’daki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin müdürlükteki başarıları için ne kadar önemle algıladıklarını bulmayı amaçlamaktadır. Araştırmasının sonuçlarına göre; müdürler öğretim liderliği yeterlik alanlarının öğretim liderliği rollerinde önemli olduğunu algılamışlardır. Bu önemli yeterlik alanları: vizyon, misyon ve hedef saptamayı; öğretmenleri ve öğretimi denetlemeyi; eğitim programını ve öğretimi düzenlemeyi; öğrenci ilerlemesini izleme ve mesleki gelişmeyi desteklemeyi kapsamaktadır. Beklenenden daha çok sayıda müdür, seminer toplantısının öğretim liderliğinin tüm alanlarında mesleki gelişimin en değerli kaynağı olduğunu, beklenenden oldukça az sayıda müdür ise kendi mesleki gelişimlerinin en değerli kaynağı olarak üniversite dersleri olduğunu saptamıştır. Ayrıca müdürlerin, okulun hedefleriyle tutarlı mesleki gelişim faaliyetlerinin, bilgi temellerini ve yeteneklerini arttırdığını, kişisel hedeflerinin desteklediğini ve işlerinin uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2007).

Robinson (2010) çalışmasında öğretimsel liderlik için gereken özellik ve yetenekleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısına etkisinin kesin olduğu belirtilmiştir. Etkili öğretimsel liderlik için liderin yönetimsel süreçlerle öğrenme sonuçlarını ilişkilendirmesi, sorun çözebilme becerisinin olması, kişilerle iletişim kurarak güvenli bir ortam yaratması gerekli görülmüştür.

Goff, Mawrogordato ve Goldring (2012) “Charter Okullarında Öğretimsel Liderlik: Örgütsel bir etki var mı yoksa liderlik uygulamaları çalışanların karakterlerinin ve tercihlerinin bir sonucu mu?” başlıklı makalelerinde devlet okullarıyla charter okullarındaki liderlik uygulamalarındaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmen özellikleri ve tercihleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiş, aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve değerlendirmenin sonucunda beklenilenin tersine öğretmen özellikleri ve tercihleri, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarını biçimlendirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Bölüm III: Yöntem**

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları ve açıklamalar yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Bu model, şu an var olan veya geçmişte gerçekleşmiş olan bir durumu betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin arasındaki değişim varlığını ile derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Aralarında ilişki aranan değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir ve bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye imkân verecek şekilde yapılmalıdır (Şenay, 2017).

#### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya il sınırlarında bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu bağlamda Malatya ili merkez ilçelerinde bulunan okul ve öğretmenler rastgele seçilmiştir. Malatya ili merkez ilçelerindeki okulların seçilmesi sebebi, ulaşılabilirlik, geri dönüt alabilirlik ve okulların farklı ekonomik ve sosyo-kültürel çevrelere sahip olmalarıdır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerdeki okullarda görevli 360 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu örneklem grubu oluşturulurken her üç eğitim kademesinden aynı sayıda öğretmen seçilmiştir. Örnekleme alınan okulların listesi Ek D’de sunulmuştur.

Elde edilen 360 kişilik veri seti z puanları kullanılarak standart puanlara dönüştürülmüş, -3 ve +3 aralığındaki uç değerlere sahip 49 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve çalışmanın analizleri geriye kalan 311 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada analizler SPSS 24 programı kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki düzeylerini değerlendirmek amacıyla, iki farklı ölçekten yararlanılarak öğretmen görüşleri hakkında bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla Şişman (1997)'ın geliştirdiği “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği” ve Yıldırım (2006)'ın geliştirdiği “Motivasyon Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

### Öğretim liderliği davranışları ölçeği.

Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” olmak üzere 5 boyut ve 50 maddeden oluşmakta, ters madde içermemektedir. Anket 5’li likert tipinde olup, her soru “Hiçbir zaman”, “Çok seyrek”, “Ara sıra”, “Çoğu zaman”, “Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten faktör bazında alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 50; ölçeğin genelinden alınabilecek minimum puan 50, maksimum puan 250’dir. Ölçek ilk olarak 1997 yılında Şişman tarafından geliştirilmiş, yüzün üzerinde çalışmada kullanılmıştır. Ancak ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sınırlı ve kısmen yetersiz olduğu düşünülerek Şişman (2016) tarafından anketin kullanıldığı çalışmalardan toplanan ikincil verilerle ölçeğin tekrar geçerlik ve güvenilirliği test edilerek norm değerler belirlenmeye çalışılmış, 153 çalışmadan ulaşılabilen 11 çalışmanın veri setleri birleştirilerek 4574 öğretmen verisi üzerinden AFA ve DFA analizleri tekrar yapılmıştır. Ölçek faktörlerinin ölçüm güvenilirlik katsayıları .95, .93, .94, .93 ve .96 olarak bulunmuş, bu bulguya göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 1***Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Alt Faktörleri ve Madde Numaraları*

<b>Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği Alt Faktörleri</b>	<b>Maddeler</b>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Öğretim liderliği davranışları ölçeğindeki ifadelerin referans aralıkları; 1-1,79 arası “hiçbir zaman”; 1,80-2,59 arası “çok seyrek”; 2,60-3,39 arası “ara sıra”; 3,40-4,19 arası “çoğu zaman” ve 4,20-5,00 arası ise “her zaman” şeklinde belirlenmiştir.

**Motivasyon ölçeği.**

Yıldırım (2006)’ın yüksek lisans tezinde geliştirmiş olduğu motivasyon ölçeği; “Ekonomik faktörler”, “Psiko-sosyal faktörler” ve “Örgütsel ve yönetsel faktörler” olmak üzere 3 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6’lı likert tipi bir ölçektir. Kullanılan ifadeler “Tamamen”, “Çok Fazla”, “Oldukça”, “Az”, “Çok Az” ve “Hiç” şeklinde derecelendirilmiştir. Yıldırım (2006) tarafından ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Alpha iç güvenilirlik katsayısı alt faktörler için sırasıyla .67, .84, .91 ve ölçeğin geneli için .94 olarak bulunmuş, bu bulguya göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

**Tablo 2***Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri ve Madde Numaraları*

<b>Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörleri</b>	<b>Maddeler</b>
Ekonomik faktörler	1,4,18,21
Psiko-sosyal faktörler	5, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 25, 28, 29, 30
Örgütsel ve yönetsel faktörler	2, 3, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 26, 27

Motivasyon ölçeği referans aralıkları ise 1-1,79 arası “hiç”; 1,80-2,59 arası “az”; 2,60-3,39 arası “orta”; 3,40-4,19 arası “fazla” ve 4,20-5,00 arası ise “tamamen” şeklinde belirlenmiştir.

#### **Veri toplama araçlarının güvenirlik analizi.**

Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özellikleri tutarlı ve hatalardan arınık ölçüp ölçmediğinin bir göstergesidir (Tekin, 2000). Likert ölçme araçlarında testin güvenirliği Cronbach Alpha Katsayısı ile hesaplanır. Cronbach Alpha ile parçalar arası ortak ilişki dikkate alınarak bütün için tek bir tutarlılık katsayısı hesaplanır. Elde edilen Alpha değeri, testin homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edildiğinden dolayı bu iç tutarlılık katsayısının genel kabul olarak en az 0.70 olması istenir (Tavşancıl, 2014).

Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri aşağıdaki gibidir (Özdamar, 2004);

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$  olduğunda ölçek güvenilir bir ölçek değil.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$  olduğunda ölçek düşük güvenirlikte bir ölçek.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$  olduğunda ölçek oldukça güvenilir bir ölçek.
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$  olduğunda ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek.

Araştırma kapsamında yer alan Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha katsayısına ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

<b>Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği ve Faktörleri</b>	<b>Cronbach’s Alpha Değeri</b>
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.925
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.891
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.912
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.931
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	.948
Öğretim liderliği davranış ölçeği	.975

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre ölçeğin Cronbach Alpha değerlerine bakacak olursak; “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt faktörü için bu değer .925, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt faktörü için bu değer .891, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt faktörü için bu değer .912, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt faktörü için bu değer .931, “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt faktörü için bu değer .948, “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği”nin geneli için ise bu değer .975 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli ile alt faktörlerden elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin bu çalışma kapsamında “yüksek derecede güvenilir” ve kullanılabilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.



**Tablo 4***Motivasyon Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

<b>Motivasyon Ölçeği ve Faktörleri</b>	<b>Cronbach's Alpha Değeri</b>
1. Ekonomik faktörler	.777
2. Psiko-sosyal faktörler	.907
3. Örgütsel ve yönetsel faktörler	.927
Motivasyon ölçeği	.961

Tablo 4'e göre; ölçeğin Cronbach Alpha değerleri; "Ekonomik faktörler" alt boyutunda .777, "Psiko-sosyal faktörler" alt boyutunda .907, "Örgütsel ve yönetsel faktörler" alt boyutunda .927 ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"nin genelinde ise .961 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre ölçeğin bu çalışma kapsamında ilk boyutunun "oldukça güvenilir" aralıkta değer aldığı, diğer alt boyutları ve ölçeğinin genelinin ise "yüksek derecede güvenilir" ve kullanılabilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5***Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	131	42.1
	Erkek	180	57.9
Çalışılan Kurum	İlkokul	103	33.1
	Ortaokul	100	32.2
	Lise	108	34.7
Yaş	20-30 yaş	18	5.8
	31-40 yaş	114	36.7
	41-50 yaş	112	36.0
	51 yaş ve üstü	67	21.5

Eğitim Durumu	Önlisans	35	11.3
	Lisans	237	76.2
	Yüksek Lisans ve üzeri	39	12.5
Kurumda Çalışılan Yıl	1-5	132	42.4
	6-10	73	23.5
	11-15	47	15.1
	16-20	18	5.8
	21 ve üzeri	41	13.2
Kıdem Yılı	1-5	25	8.0
	6-10	34	10.9
	11-15	50	16.1
	16-20	71	22.8
	21 ve üzeri	131	42.1

Tablo 5’te verilen yüzde ve frekanslara göre araştırmaya katılan 311 öğretmenin 131’i kadın (%42.1), 180’i erkek (%57.9)’tir. Öğretmenlerin 103 (%33.1)’ü ilkokul, 100 (%32.2)’ü ortaokul ve 108 (%34.7)’i lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 18 (%5.8)’i 20-30 yaş aralığında, 114 (%36.7)’ü 31-40 yaş aralığında, 112 (%36.0)’si 41-50 yaş aralığında ve 67 (%21.5)’ si ise 51 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin 35 (%11.3)’ü önlisans, 237 (%76.2)’si lisans ve 39 (%12.5)’u lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Öğretmenlerin kurumda çalıştıkları yıl bakımından, 132 (%42.4)’sinin 1-5 yıl arasında, 73 (%23.5)’ünün 6-10 yıl arasında, 47 (%15.1)’sinin 11-15 yıl arasında, 18 (%5.8)’inin 16-20 yıl arasında, 41 (%13.2)’inin ise 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların 25 (%8.0)’inin kıdeminin 1-5 yıl arasında olduğu, 34 (%10.9)’ünün kıdeminin 6-10 yıl arasında olduğu, 50 (%16.1)’sinin kıdeminin 11-15 yıl arasında olduğu, 71 (22.8)’inin kıdeminin 16-20 yıl arasında olduğu ve 131 (42.1)’inin kıdeminin ise 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Ölçeklerin uygulanması için önceden gerekli izinler Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış ve ölçekler Malatya ili merkez ilçelerinde bulunan okullara bizzat araştırmacı gidip öğretmenler ile görüşerek kişisel bilgi formu içeren “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” ölçeklerini uygulamıştır. Ölçekler ortalama 20 dakikada tamamlanmış ve her kademedен eşit olmak üzere toplam 360 öğretmene uygulanarak veriler toplanılmış ve 311 tanesi analize uygun görülmüştür. Ölçeklerin kullanılması ve uygulanması için gerekli izinler Ek A ve Ek C’de sunulmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırmada toplanan veriler SPSS 24 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma verilerin analizi için standart sapma, ortalama, frekans, max. ve min. değerler, ilişki analizi için Pearson korelasyon analizi; farklılıkların analizinde ise normal dağılım gösteren örneklem için parametrik analizlerden bağımsız grup t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testinde çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için uzman görüşü alınarak güçlü sonuçlar veren Scheffe testi ve LSD testinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği alt faktörlerine ve öğretim liderliği davranış düzeylerine ait betimsel istatistikler verilmiş, ardından bu ölçek ve alt boyutlarının cinsiyet, çalışılan kurum, yaş, eğitim durumu, kurumdaki yılı ve kıdem yılı değişkenlerine göre fark analizleri yapılmıştır. İkinci olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt faktörlerine ve motivasyon düzeyine ait betimsel istatistikler verilmiş, ardından bu ölçek ve alt boyutlarının cinsiyet, çalışılan kurum, yaş, eğitim durumu, kurumdaki yılı ve kıdem yılı değişkenlerine göre fark



<b>Öğretim</b>									
<b>Liderliği</b>	41.68	41.00	41.00	30.158	5.49	23	50	-.264	-.544
<b>2.Faktör</b>									
<b>Öğretim</b>									
<b>Liderliği</b>	41.94	42.00	50.00	31.71	5.63	26	50	-.270	-.744
<b>3.Faktör</b>									
<b>Öğretim</b>									
<b>Liderliği</b>	37.43	38.00	40.00	61.28	7.82	13	50	-.460	-.079
<b>4.Faktör</b>									
<b>Öğretim</b>									
<b>Liderliği</b>	40.65	40.00	40.00	45.65	6.75	20	50	-.516	-.173
<b>5.Faktör</b>									
<b>Öğretim</b>									
<b>Liderliği</b>	203.74	202.00	250.00	757.282	27.51	121	250	-.206	-.520
<b>Ölçeği</b>									
<b>Motivasyon</b>									
<b>Ölçeği</b>	12.96	13.00	13.00	11.153	3.33	4	20	.135	-.266
<b>1. Faktör</b>									
<b>Motivasyon</b>									
<b>Ölçeği</b>	41.61	41.00	44.00	53.729	7.32	23	55	-.012	-.469
<b>2. Faktör</b>									
<b>Motivasyon</b>									
<b>Ölçeği</b>	53.35	53.00	49.00	106.215	10.3	21	75	.165	-.237
<b>3. Faktör</b>									
<b>Motivasyon</b>									
<b>Ölçeği</b>	107.92	106.00	104.00	401.459	20.03	49	150	.162	-.260

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarının merkezi dağılım ölçülerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerleri beklenen aralıkta olduğu gözlenmekte ve verilere ait histogram grafikleri normal dağılım eğrisi gösterdiği için veriler normal dağılım göstermektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik analizler yapılmıştır.

## Bölüm IV: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden ölçekler aracılığı ile toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular belli bir sıralamaya göre yapılmıştır. İlk olarak öğretim liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular, ardından öğretmenlerin motivasyon faktörlerine ve düzeylerine ilişkin bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Son bölümde ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

### Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış düzeylerinin, ölçeğin alt faktörlerine ve geneline ait betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Faktör	$\bar{X}$	ss	Min Değer	Max Değer
Faktör 1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ( $10 \leq x \leq 50$ )	42.03	5.63	25	50
Faktör 2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ( $10 \leq x \leq 50$ )	41.68	5.49	23	50
Faktör 3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $10 \leq x \leq 50$ )	41.94	5.63	26	50

Faktör 4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ( $10 \leq x \leq 50$ )	37.43	7.82	13	50
Faktör 5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ( $10 \leq x \leq 50$ )	40.65	6.75	20	50
Toplam Öğretim Liderliği Davranış Düzeyi ( $50 \leq x \leq 250$ )	203.74	27.51	121	250

Tablo 7'ye göre Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği'nin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt faktörü için ortalama puan 42.03; “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt faktörü için ortalama puan 41.68; “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt faktörü için ortalama puan 41.94; “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt faktörü için ortalama puan 37.43; “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt faktörü için ortalama puan 40.65 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geneli için ortalama puan 203.74 olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre öğretim liderliği davranışları ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ile “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt faktörlerinin “her zaman” düzeyinde, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt faktörlerinin ise “çoğu zaman” düzeyinde olduğu, ölçeğin genelinin ise yine “çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

#### **Cinsiyet değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Faktör 1</b>	Kadın	131	42.90	5.45	309	2.358	.019*
	Erkek	180	41.39	5.68			
<b>Faktör 2</b>	Kadın	131	42.22	5.52	309	1.494	.136
	Erkek	180	41.28	5.45			
<b>Faktör 3</b>	Kadın	131	42.62	5.82	309	1.834	.068
	Erkek	180	41.44	5.44			
<b>Faktör 4</b>	Kadın	131	37.74	8.72	244.754	.576	.565
	Erkek	180	37.20	7.12			
<b>Faktör 5</b>	Kadın	131	40.70	7.52	245.075	.123	.902
	Erkek	180	40.61	6.15			
<b>Toplam ÖLD Düzeyi</b>	Kadın	131	206.21	29.60	309	1.353	.177
	Erkek	180	201.94	25.82			

\*p<.05

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” isimli alt boyutundan aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $t(309)=2.358$ ,  $p<.05$ ]. Grupların puanları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=42.90$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=41.39$ ) göre okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusunda daha olumlu davranış sergiledikleri söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ( $\eta^2= .02$ ) hareketle, öğretim liderliği davranış ölçeğinin bu faktöründen elde edilen puanların gözlenen varyansın yaklaşık yüzde 2’sinin cinsiyete bağlı olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .27’dir. Bu sonuca göre bu boyut için cinsiyet değişkeni ‘küçük’ etki büyüklüğüne sahiptir.

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” isimli ölçeğin alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ait aldıkları puanların cinsiyet değişkeni ile



arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(309)=1.494, p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetimi bakımından benzer tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

“*Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ait aldıkları puanların cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(309)=1.834, p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin bu boyuta yönelik tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“*Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ait aldıkları puanların cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(244.754)=-.576, p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin bu boyuta yönelik tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“*Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ait aldıkları puanların cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(245.075)=-.123, p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin bu boyuta yönelik tutumlarının da benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin genelinden aldıkları puanların sonuçları incelendiğinde, alınan puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir [ $t(309)=1.353, p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin ölçeğin geneline yönelik tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **Çalışılan kurum değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların çalışılan kurum değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Çalışılan	N	$\bar{X}$	S	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Kurum				Kaynağı	Toplamı		Ort.			Fark (Scheffe)
Faktör 1	İlkokul	103	43.03	5.15	Gruplararası	199.277	2	99.639	3.185	.043*	1-2
	Ortaokul	100	41.06	5.56	Gruplariçi	9636.401	308	31.287			
	Lise	108	41.97	6.00	Toplam	9835.678	310				
Faktör 2	İlkokul	103	43.00	5.44	Gruplararası	490.326	2	245.163	8.524	.000*	1-2
	Ortaokul	100	39.96	5.27	Gruplariçi	8858.793	308	28.762			2-3
	Lise	108	42.01	5.36	Toplam	9349.119	310				
Faktör 3	İlkokul	103	42.63	5.90	Gruplararası	236.449	2	118.225	3.795	.024*	1-2
	Ortaokul	100	40.68	5.53	Gruplariçi	9594.509	308	31.151			
	Lise	108	42.45	5.29	Toplam	9830.958	310				
Faktör 4	İlkokul	103	39.06	7.45	Gruplararası	671.983	2	335.991	5.647	.004*	1-2
	Ortaokul	100	35.46	8.20	Gruplariçi	18326.281	308	59.501			
	Lise	108	37.69	7.48	Toplam	18998.264	310				
Faktör 5	İlkokul	103	42.27	6.43	Gruplararası	637.172	2	318.586	7.260	.001*	1-2
	Ortaokul	100	38.75	7.09	Gruplariçi	13515.324	308	43.881			
	Lise	108	40.87	6.34	Toplam	14152.495	310				
Toplam ÖLD Düzeyi	İlkokul	103	210.01	26.98	Gruplararası	10366.279	2	5183.140	7.114	.001*	1-2
	Ortaokul	100	195.91	28.13	Gruplariçi	224391.142	308	728.543			
	Lise	108	205.00	25.89	Toplam	234757.421	310				

\*p<.05 (1: İlkokul öğretmeni, 2: Ortaokul öğretmeni, 3: Lise öğretmeni)

Tablo 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlemesi ve paylaşılması” isimli alt boyutundan aldıkları puanların çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda

grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur  $F(2, 308) = 3.185, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .02$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

“*Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*” isimli ölçeğin boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur  $F(2, 308) = 8.524, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine lise öğretmenlerinin de eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

“*Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*” adlı boyuta ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(2, 308) = 3.795, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda

gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.02$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

“*Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanları ile çalışılan kurum değişkeni arasında göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur  $F(2, 308) = 5.647, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.04$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretim liderliği davranış ölçeğinin “*Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir  $F(2, 308) = 7.260, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile çalışılan kurum değişkeni arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(2, 308) = 7.114, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda yine ilkökul öğretmenlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .04$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

### Yaş değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Faktör 1</b>	20-30 aralığı	18	43.16	5.94	Gruplararası	67.212	3	22.404	.704	.550
	31-40 aralığı	114	42.38	5.62	Gruplariçi	9768.467	307	31.819		
	41-50 aralığı	112	41.51	5.56	Toplam	9835.678	310			
	51 ve üstü	67	41.98	5.70						
<b>Faktör 2</b>	20-30 aralığı	18	40.77	6.31	Gruplararası	34.146	3	11.382	.375	.771
	31-40 aralığı	114	42.02	5.27	Gruplariçi	9314.973	307	30.342		
	41-50 aralığı	112	41.45	5.52	Toplam	9349.119	310			
	51 ve üstü	67	41.73	5.64						
<b>Faktör 3</b>	20-30 aralığı	18	42.61	5.82	Gruplararası	116.327	3	38.776	1.225	.301
	31-40 aralığı	114	42.65	5.57	Gruplariçi	9714.631	307	31.644		
	41-50 aralığı	112	41.47	5.73	Toplam	9830.958	310			
	51 ve üstü	67	41.32	5.47						

<b>Faktör 4</b>	20-30 aralığı	18	39.50	7.95	Gruplararası	144.919	3	48.306	.787	.502
	31-40 aralığı	114	37.17	8.43	Gruplariçi	18853.345	307	61.412		
	41-50 aralığı	112	36.93	7.85	Toplam	18998.264	310			
	51 ve üstü	67	38.13	6.60						
<b>Faktör 5</b>	20-30 aralığı	18	41.94	5.67	Gruplararası	33.350	3	11.117	.242	.867
	31-40 aralığı	114	40.63	7.00	Gruplariçi	14119.145	307	45.991		
	41-50 aralığı	112	40.58	6.55	Toplam	14152.495	310			
	51 ve üstü	67	40.44	7.02						
<b>Toplam</b>	20-30 aralığı	18	208.00	28.08	Gruplararası	824.549	3	274.850	.361	.781
	31-40 aralığı	114	204.87	28.42	Gruplariçi	233932.872	307	761.996		
<b>ÖLD</b>	41-50 aralığı	112	201.97	27.13	Toplam	234757.421	310			
	51 ve üstü	67	203.62	26.82						

\*p<0.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlemesi ve paylaşılması” adlı alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(3, 307) = .704, p > .05$ .

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” isimli boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(3, 307) = .375, p > .05$ .

“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” adlı boyuta ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır  $F(3, 307) = 1.225, p > .05$ .

“Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanları ile yaş değişkeni arasında göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(3, 307) = .787, p > .05$ .

Tablo 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “*Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(3, 307) = .242, p > .05$ .

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(3, 307) = .361, p > .05$ .

### **Eğitim durumu değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Faktör 1</b>	Önlisans	35	42.71	5.38	Gruplararası	25.881	2	12.941	.406	.666
	Lisans	237	42.01	5.51	Gruplariçi	9809.797	308	31.850		
	Lisansüstü	39	41.53	6.58	Toplam	9835.678	310			
<b>Faktör 2</b>	Önlisans	35	43.02	4.94	Gruplararası	140.191	2	70.096	2.344	.098
	Lisans	237	41.71	5.45	Gruplariçi	9208.928	308	29.899		
	Lisansüstü	39	40.28	5.94	Toplam	9349.119	310			
<b>Faktör 3</b>	Önlisans	35	42.17	5.49	Gruplararası	4.831	2	2.415	.076	.927
	Lisans	237	41.95	5.52	Gruplariçi	9826.128	308	31.903		
	Lisansüstü	39	41.66	6.46	Toplam	9830.958	310			

<b>Faktör 4</b>	Önlisans	35	39.37	7.23	Gruplararası	148.823	2	74.412	1.216	.298
	Lisans	237	37.19	7.68	Gruplariçi	18849.440	308	61.199		
	Lisansüstü	39	37.10	9.08	Toplam	18998.264	310			
<b>Faktör 5</b>	Önlisans	35	42.25	5.97	Gruplararası	139.197	2	69.599	1.530	.218
	Lisans	237	40.59	6.74	Gruplariçi	14013.298	308	45.498		
	Lisansüstü	39	39.53	7.38	Toplam	14152.495	310			
<b>Toplam</b>	Önlisans	35	209.54	25.88	Gruplararası	1703.212	2	851.606	1.125	.326
<b>ÖLD</b>	Lisans	237	203.48	27.06	Gruplariçi	233054.209	308	756.670		
<b>Düzeyi</b>	Lisansüstü	39	200.12	31.37	Toplam	234757.421	310			

\*p<.05

Tablo 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlemesi ve paylaşılması” isimli alt boyuttan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = .406, p > .05$ .

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” isimli ölçeğin boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = 2.344, p > .05$ .

“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” adlı boyuta ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır  $F(2, 308) = .076, p > .05$ .

“Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanları ile eğitim durumu değişkeni arasında göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = 1.216, p > .05$ .



Tablo 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “*Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = 1.530, p > .05$ .

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(2, 308) = 1.125, p > .05$ .

### **Kurumdaki yıl değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların kurumdaki yıl değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kurumda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör	Kurumdaki Yıl	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Faktör 1	1-5	132	42.77	5.43	Gruplararası	154.089	4	38.522	1.218	.303	
	6-10	73	41.60	5.12	Gruplariçi	9681.590	306	31.639			
	11-15	47	41.95	5.99	Toplam	9835.678	310				
	16-20	18	40.77	6.56							
	21 ve üzeri	41	41.04	6.20							
Faktör 2	1-5	132	42.86	5.13	Gruplararası	385.617	4	96.404	3.291	.012*	1-2
	6-10	73	40.95	5.28	Gruplariçi	8963.502	306	29.292			1-4
	11-15	47	41.53	5.38	Toplam	9349.119	310				1-5
	16-20	18	39.50	6.58							
	21 ve üzeri	41	40.31	5.96							

Faktör 3	1-5	132	43.46	5.03	Gruplararası	642.049	4	160.512	5.345	.000*	1-2
	6-10	73	40.78	5.61	Gruplariçi	988.909	306	30.029			1-4
	11-15	47	41.95	5.53	Toplam	9830.958	310				1-5
	16-20	18	40.16	7.03							
	21 ve üzeri	41	39.85	5.79							
Faktör 4	1-5	132	39.12	7.62	Gruplararası	718.464	4	179.616	3.007	.019*	1-2
	6-10	73	35.84	7.71	Gruplariçi	18279.799	306	59.738			1-3
	11-15	47	36.23	7.85	Toplam	18998.264	310				1-4
	16-20	18	35.27	10.00							
	21 ve üzeri	41	37.09	6.79							
Faktör 5	1-5	132	42.03	5.94	Gruplararası	456.873	4	114.218	2.552	.039*	1-2
	6-10	73	39.54	6.98	Gruplariçi	13695.622	306	44.757			
	11-15	47	39.91	7.35	Toplam	14152.495	310				
	16-20	18	38.72	8.61							
	21 ve üzeri	41	39.87	6.71							
Toplam ÖLD Düzeyi	1-5	132	210.26	25.31	Gruplararası	10477.444	4	2619.361	3.574	.007*	1-2
	6-10	73	198.73	26.79	Gruplariçi	224279.977	306	732.941			1-4
	11-15	47	201.59	27.95	Toplam	234757.421	310				1-5
	16-20	18	194.44	36.36							
	21 ve üzeri	41	198.19	27.46							

\*p<.05 (1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üzeri)

Tablo 12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlemesi ve paylaşılması” isimli alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = 1.218, p > .05$ .

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” isimli boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların kurumdaki yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur  $F(4, 306) = 3.291, p < .05$ . Farkın hangi

gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.04$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

“*Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*” adlı boyuta ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 5.345, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.06$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler

arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince orta düzeyde olduğu söylenebilir.

“*Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanları ile kurumdaki yıl değişkeni arasında göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur  $F(4, 306) = 3.007, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 11-15 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .04$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretim liderliği davranış ölçeğinin “*Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kurumdaki yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 2.552, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan

öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.03$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile kurumdaki yıl arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 3.574, p<.05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 20 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

#### **Kıdem yılı değişkeni açısından öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

<b>Faktör Adı</b>	<b>Kıdem Yılı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Faktör 1</b>	1-5	25	43.00	6.12	Gruplararası	148.747	4	37.187	1.175	.322
	6-10	34	43.61	5.71	Gruplariçi	9686.931	306	31.657		
	11-15	50	41.42	5.16	Toplam	9835.678	310			
	16-20	71	42.09	5.95						
	21 ve üzeri	131	41.63	5.49						
<b>Faktör 2</b>	1-5	25	42.00	5.87	Gruplararası	38.877	4	9.719	.319	.865
	6-10	34	42.14	5.87	Gruplariçi	9310.242	306	30.426		
	11-15	50	41.36	4.83	Toplam	9349.119	310			
	16-20	71	42.11	5.78						
	21 ve üzeri	131	41.39	5.44						
<b>Faktör 3</b>	1-5	25	44.04	4.28	Gruplararası	183.300	4	45.825	1.453	.216
	6-10	34	42.70	6.24	Gruplariçi	9647.658	306	31.528		
	11-15	50	42.02	5.46	Toplam	9830.958	310			
	16-20	71	41.95	6.14						
	21 ve üzeri	131	41.30	5.41						
<b>Faktör 4</b>	1-5	25	39.96	7.40	Gruplararası	327.193	4	81.798	1.341	.255
	6-10	34	37.61	9.55	Gruplariçi	18671.071	306	61.017		
	11-15	50	35.74	7.81	Toplam	18998.264	310			
	16-20	71	37.05	8.47						
	21 ve üzeri	131	37.74	6.97						
<b>Faktör 5</b>	1-5	25	41.96	5.61	Gruplararası	135.709	4	33.927	.741	.565
	6-10	34	41.41	7.44	Gruplariçi	14016.786	306	45.806		
	11-15	50	39.48	6.85	Toplam	14152.495	310			
	16-20	71	40.85	6.85						
	21 ve üzeri	131	40.54	6.69						

Toplam ÖLD Düzeyi	1-5	25	210.96	25.50	Gruplararası	2646.817	4	661.704	.872	.481
	6-10	34	207.50	31.55	Gruplarıçi	232110.605	306	758.531		
	11-15	50	200.02	26.56	Toplam	234757.421	310			
	16-20	71	204.08	29.68						
	21 ve üzeri	131	202.62	25.92						

\*p<.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlemesi ve paylaşılması” isimli alt boyuttan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = 1.175, p > .05$ .

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” isimli ölçeğin boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = .319, p > .05$ .

“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” adlı boyuta ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır  $F(4, 306) = 1.453, p > .05$ .

“Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanları ile kıdem yılı değişkeni arasında göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = 1.341, p > .05$ .

Tablo 13'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” adlı boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = .741, p > .05$ .

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile kıdem yılı değişkeni arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(4, 306) = .872, p > .05$ .

### Öğretmenlerin Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, ölçeğin alt faktörlerine ve geneline ait betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Faktör	$\bar{X}$	ss	Min Değer	Max Değer
Faktör 1-Ekonomik Faktör ( $4 \leq x \leq 20$ )	12.96	3.33	4	20
Faktör 2-Psiko- Sosyal Faktör ( $11 \leq x \leq 55$ )	41.61	7.32	23	55
Faktör 3-Örgütsel ve Yönetmel Faktör ( $15 \leq x \leq 75$ )	53.35	10.30	21	75
Toplam Motivasyon Düzeyi ( $30 \leq x \leq 150$ )	107.92	20.03	49	150

Tablo 14’e göre Öğretmen motivasyon ölçeğinin “Ekonomik faktörler” alt boyutuna ait ortalama puan 12.96; “Psiko-sosyal faktör” alt boyutuna ait ortalama puan 41.61; “Örgütsel ve yönetmel faktörler” alt boyutuna ait ortalama puan 53.35 ve ölçeğin geneline ait ortalama puan 107.92 olarak bulunmuştur.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Ekonomik faktörler” alt boyutunun “orta” düzeyinde, “Psiko-sosyal faktör” alt boyutunun “fazla” düzeyinde, “Örgütsel



ve yönetsel faktörler” alt boyutunun “fazla” düzeyinde ve toplam motivasyon ölçeğinin ise “fazla” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### **Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

<b>Faktör Adı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Ekonomik Faktör</b>	Kadın	131	12.67	3.28	309	1.272	.204
	Erkek	180	13.16	3.37			
<b>Psiko- Sosyal Faktör</b>	Kadın	131	41.48	7.47	309	.251	.802
	Erkek	180	41.70	7.23			
<b>Örgütsel ve Yönetmel Faktör</b>	Kadın	131	52.67	10.73	309	.980	.328
	Erkek	180	53.83	9.98			
<b>Toplam Motivasyon Düzeyi</b>	Kadın	131	106.84	20.59	309	.807	.420
	Erkek	180	108.70	19.64			

\*p<.05

Tablo 15’deki verilere göre öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “*Ekonomik faktörler*” boyutundan aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [t(309) = 1.272, p>.05]. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyon ölçeği ekonomik faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyetleri açısından fark yaratmadığını göstermektedir.

Verilere göre öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [t(309) = .251, p>.05]. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyon ölçeği psiko-sosyal faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyetleri açısından fark yaratmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin “*Örgütsel ve yönetsel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(309) = .980, p > .05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyon ölçeği örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutu düzeylerinin cinsiyetleri açısından fark yaratmadığını göstermektedir.

Motivasyon ölçeğinin genelinden alınan puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [ $t(309) = .807, p > .05$ ]. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyon ölçeği puanlarının cinsiyetleri açısından fark yaratmadığını göstermektedir.

### **Çalışılan kurum değişkeni açısından öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların çalışılan kurum değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Çalışılan Kurum	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
<b>Ekonomik Faktör</b>	İlkokul	103	13.03	3.21	Gruplararası	3.840	2	1.920	.171	.843	
	Ortaokul	100	12.80	2.96	Gruplariçi	3453.697	308	11.213			
	Lise	108	13.03	3.78	Toplam	3457.537	310				
<b>Psiko-Sosyal Faktör</b>	İlkokul	103	42.64	6.99	Gruplararası	252.641	2	126.321	2.372	.095	
	Ortaokul	100	40.42	6.39	Gruplariçi	16403.282	308	53.257			
	Lise	108	41.73	8.29	Toplam	16655.923	310				
<b>Örgütsel ve Yönetmel Faktör</b>	İlkokul	103	54.60	9.92	Gruplararası	766.017	2	383.009	3.668	.027*	1-2
	Ortaokul	100	51.08	9.35	Gruplariçi	32160.780	308	104.418			2-3
	Lise	108	54.25	11.21	Toplam	32926.797	310				

	İlkokul	103	110.28	19.19	Gruplararası	2017.396	2	1008.698	2.538	.081
<b>Toplam</b>	Ortaokul	100	104.30	17.70	Gruplarıçi	122434.752	308	937.515		
<b>Motivasyon</b>	Lise	108	109.02	22.42	Toplam	124452.148	310			
<b>Düzeyi</b>										

\*p<.05 (1: İlkokul öğretmeni, 2: Ortaokul öğretmeni, 3: Lise öğretmeni)

Tablo 16’da verilenlere göre, öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “*Ekonomik faktörler*” boyutundan aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = .171, p > .05$ .

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = 2.372, p > .05$ .

Katılımcıların motivasyon ölçeğinin “*Örgütsel ve yönetsel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(2, 308) = 3.668, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul öğretmenlerinin örgütsel ve yönetsel konulardaki motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine; lise öğretmenlerinin örgütsel ve yönetsel konulardaki motivasyon düzeylerinin ise ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanların çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = 2.538, p > .05$ .

### Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Ekonomik Faktör</b>	20-30 aralığı	18	13.72	3.69	Gruplararası	37.310	3	12.437	1.116	.343
	31-40 aralığı	114	13.12	3.44	Gruplariçi	3420.227	307	11.141		
	41-50 aralığı	112	12.53	3.32	Toplam	3457.537	310			
	51 ve üstü	67	13.19	3.06						
<b>Psiko-Sosyal Faktör</b>	20-30 aralığı	18	45.05	6.55	Gruplararası	342.683	3	114.228	2.150	.094
	31-40 aralığı	114	41.47	7.62	Gruplariçi	16313.240	307	53.138		
	41-50 aralığı	112	40.73	7.22	Toplam	16655.923	310			
	51 ve üstü	67	42.38	6.98						
<b>Örgütsel ve Yönetmel Faktör</b>	20-30 aralığı	18	57.94	8.50	Gruplararası	622.444	3	207.481	1.972	.118
	31-40 aralığı	114	52.94	11.22	Gruplariçi	32304.353	307	105.226		
	41-50 aralığı	112	52.29	9.86	Toplam	32926.797	310			
	51 ve üstü	67	54.56	9.56						
<b>Toplam Motivasyon Düzeyi</b>	20-30 aralığı	18	116.72	17.91	Gruplararası	2366.186	3	788.729	1.983	.116
	31-40 aralığı	114	107.54	21.44	Gruplariçi	122085.962	307	397.674		
	41-50 aralığı	112	105.56	19.41	Toplam	124452.148	310			
	51 ve üstü	67	110.14	18.59						

\*p<.05

Tablo 17’de verilen bilgilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeği “*Ekonomik faktör*” alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farkını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(3, 307) = 1.116, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(3, 307) = 2.150, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ölçeğinin “*Örgütsel ve yönetsel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(3, 307) = 1.972, p > .05$ .

Katılımcıların motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir  $F(3, 307) = 1.983, p > .05$ .

#### **Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

<b>Faktör Adı</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ekonomik Faktör</b>	Önlisans	35	13.11	3.01	Gruplararası	2.278	2	1.139	.102	.903
	Lisans	237	12.97	3.32	Gruplariçi	3455.259	308	11.218		
	Lisansüstü	39	12.76	3.76	Toplam	3457.537	310			
<b>Psiko-Sosyal Faktör</b>	Önlisans	35	43.85	6.37	Gruplararası	232.932	2	116.466	2.184	.114
	Lisans	237	41.46	7.29	Gruplariçi	16422.991	308	53.321		
	Lisansüstü	39	40.46	8.07	Toplam	16655.923	310			

<b>Örgütsel ve Yönetmel Faktör</b>	Önlisans	35	55.82	8.64	Gruplararası	242.248	2	121.124	1.141	.321
	Lisans	237	53.04	10.25	Gruplariçi	32684.549	308	106.119		
	Lisansüstü	39	53.00	11.81	Toplam	32926.797	310			
<b>Toplam Motivasyon Düzeyi</b>	Önlisans	35	112.80	16.79	Gruplararası	990.460	2	495.230	1.235	.292
	Lisans	237	107.48	19.90	Gruplariçi	123461.688	308	400.850		
	Lisansüstü	39	106.23	22.98	Toplam	124452.148	310			

\*p<.05

Tablo 18’de verilen bilgilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeği “*Ekonomik faktör*” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre farkını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(2, 308) = .102, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(2, 308) = 2.184, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ölçeğinin “*Örgütsel ve yönetmel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(2, 308) = 1.141, p > .05$ .

Katılımcıların motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(2, 308) = 1.235, p > .05$ .

#### **Kurumdaki yıl değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların kurumdaki yıl değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kurumdaki Yıl Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Kurumdaki Yıl	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
<b>Ekonomik Faktör</b>	1-5	132	13.69	3.30	Gruplararası	161.407	4	40.352	3.746	.005*	
	6-10	73	11.93	3.14	Gruplariçi	3296.130	306	10.772			1-2
	11-15	47	12.46	3.57	Toplam	3457.537	310				1-3
	16-2	18	12.77	3.65							
	21 ve üzeri	41	13.07	2.89							
<b>Psiko-Sosyal Faktör</b>	1-5	132	43.65	6.94	Gruplararası	1138.305	4	284.576	5.612	.000*	
	6-10	73	39.46	7.01	Gruplariçi	15517.618	306	50.711			1-2
	11-15	47	39.42	7.80	Toplam	16655.923	310				1-3
	16-2	18	40.50	8.72							
	21 ve üzeri	41	41.82	6.23							
<b>Örgütsel ve Yönetmel Faktör</b>	1-5	132	56.20	10.15	Gruplararası	2324.796	4	581.199	5.812	.000*	
	6-10	73	50.04	9.60	Gruplariçi	30602.001	306	100.007			1-2
	11-15	47	50.51	10.82	Toplam	32926.797	310				1-3
	16-2	18	51.66	12.33							2-5
	21 ve üzeri	41	54.04	7.86							
<b>Toplam Motivasyon Düzeyi</b>	1-5	132	113.56	19.51	Gruplararası	8899.494	4	2224.874	5.892	.000*	
	6-10	73	101.43	18.67	Gruplariçi	115552.654	306	377.623			1-2
	11-15	47	102.40	21.21	Toplam	124452.148	310				1-3
	16-2	18	104.94	23.93							2-5
	21 ve üzeri	41	108.95	15.89							

\*p<.05 (1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üzeri)

Tablo 19’da verilene göre, katılımcıların motivasyon ölçeği “*Ekonomik faktör*” alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki yıl değişkenine göre farkını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 3.746, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını

bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ise aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığı sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 5.612, p<.05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ise aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.07$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından orta düzeyde büyük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ölçeğinin “*Örgütsel ve yönetsel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 5.812, p<.05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla; 21 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalışanların ise aynı kurumda 6-10 yıl arasında çalışanlara göre bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından orta düzeyde büyük olduğu söylenebilir.



Katılımcıların motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir  $F(4, 306) = 5.892, p < .05$ . Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla; 21 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalışanların ise aynı kurumda 6-10 yıl arasında çalışanlara göre ölçeğin geneline ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .05$ ) ile birlikte değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından orta düzeyde büyük olduğu söylenebilir.

#### **Kıdem yılı değişkeni açısından öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan F testi analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20**

*Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları*

Faktör Adı	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Ekonomik Faktör</b>	1-5	25	13.84	3.33	Gruplararası	39.776	4	9.944	.890	.470
	6-10	34	13.47	2.98	Gruplarıçi	3417.761	306	11.169		
	11-15	50	12.72	3.36	Toplam	3457.537	310			
	16-2	71	13.04	3.83						
	21 ve üzeri	131	12.70	3.12						
<b>Psiko-Sosyal Faktör</b>	1-5	25	44.16	6.78	Gruplararası	373.746	4	93.436	1.756	.138
	6-10	34	43.02	7.48	Gruplarıçi	16282.177	306	53.210		
	11-15	50	40.04	6.80	Toplam	16655.923	310			
	16-2	71	41.80	8.11						
	21 ve üzeri	131	41.25	7.04						

<b>Örgütsel ve</b>	1-5	25	56.52	9.31	Gruplararası	602.450	4	150.613	1.426	.225
<b>Yönetmel</b>	6-10	34	55.05	10.55	Gruplarıçi	32324.347	306	105.635		
<b>Faktör</b>	11-15	50	51.12	9.96	Toplam	32926.797	310			
	16-2	71	53.23	11.73						
	21 ve üzeri	131	53.21	9.63						
<b>Toplam</b>	1-5	25	114.52	18.68	Gruplararası	2429.791	4	607.448	1.523	.195
<b>Motivasyon</b>	6-10	34	111.55	19.97	Gruplarıçi	122022.357	306	398.766		
<b>Düzeyi</b>	11-15	50	103.88	19.29	Toplam	124452.148	310			
	16-2	71	108.08	22.78						
	21 ve üzeri	131	107.17	18.78						

\*p<.05

Tablo 20’de verilen bilgilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeği “*Ekonomik faktör*” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farkını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır  $F(4, 306) = .890, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğinin “*Psiko-sosyal faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(4, 306) = 1.756, p > .05$ .

Öğretmen adaylarının yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ölçeğinin “*Örgütsel ve yönetmel faktörler*” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir  $F(4, 306) = 1.426, p > .05$ .

Katılımcıların motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir  $F(4, 306) = 1.523, p > .05$ .

## Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon ilişki analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Puanları ile Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği Puanlarına Göre Pearson Korelasyon İlişki Analizi Sonuçları*

Değişkenler	N	r	p
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	311	.696	.000
Motivasyon Ölçeği			

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre öğretim liderliği davranışları ölçeği puanları ile öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .696$ ,  $p < .01$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, determinasyon katsayısı ( $R = r^2 = 0.48$ ) sonucuna göre öğretmen motivasyonunun yaklaşık yüzde 48’ini açıklamaktadır.

## Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde tartışma, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

### Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretim liderliği davranışları ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ile “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt faktörlerinin “her zaman” düzeyinde, “Eğitim programı ve öğretimin sürecinin yönetimi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt faktörlerinin “çoğu zaman” düzeyinde ve öğretim liderliği davranışları ölçeğinin ise yine “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yeterli düzeyde gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki bu görüşleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında yeterli düzeyde oldukları sonucunu vermektedir. Taş (2000) ve Şişman (2004) araştırmalarında “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda “çoğu zaman” sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Şişman (2004), Arın (2006), Gürsun (2007) ve Serin (2011) araştırmalarında okul amaçlarını belirleme ve paylaşma boyutunda “çoğu zaman” sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Demiral (2007) de araştırmasında “eğitim programı ve öğretimin sürecinin yönetimi boyutunda “çoğunlukla”, diğer boyutlarda ise “her zaman” sonucuna ulaşmıştır. Sucu (2016) ise yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin “okul amaçlarını belirleme ve paylaşma”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” ve “düzenli öğretme-öğrenme

çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarını gerçekleştirme düzeyinin “çoğu zaman” olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusunda daha olumlu davranış sergiledikleri söylenebilir. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, ve “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında ve öğretim liderliği davranışları ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olmaması, eğitimde cinsiyetin bir önem taşımaması ve okul müdürlerinin cinsiyete göre davranışlar sergilememesi olabilir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerine ilişkin algılarının aynı oldukları söylenebilir. Yıldırım (2006), Güven (2007), Can (2007), Gürsun (2007), Derbedek (2008), Aksoy ve Işık (2008), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Argon ve Mercan (2009), Yüce (2010), Ayık ve Şayir (2014) ve Sucu (2016) araştırmalarında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demiral (2007) araştırmasında anlamlı farklılık olduğu sonucunu tespit etmiş ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karatay (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi oluşturma alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğuna ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şenay (2017) ise araştırmasında, alt boyutların puanlarının tamamının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılık

kadın öğretmenlerin lehine yani kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarında aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin tüm alt boyutlar konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin “Öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutu konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucundaki farkın oluşmasının nedeni, ilkokul ve lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre farklı düşünceleri ve önemsemeleri olabilir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ve öğretim liderliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven (2007) ve Gürsun (2007) araştırmasında benzer bir şekilde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılar ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı sonuca ulaşmıştır. Derbedek (2008) ise araştırmasında farklı olarak öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ve öğretim liderliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürsun (2007), Derbedek (2008) ve Yüce (2010) araştırmalarında benzer bir şekilde öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy (2006) ise araştırmasında farklı olarak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarındaki

öğretmen görüşleri ile mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Gürsun (2007) ve Yüce (2010) araştırmalarında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılar ile kurumdaki süre arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğretim

süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 11-15 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda gösterdikleri olumlu davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim liderliği davranış düzeyleri ile kurumdaki yıl arasındaki farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 16-20 yıl çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı



kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, öğretim liderliği davranış düzeylerinin, aynı kurumda 20 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranış ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim liderliği davranış düzeyleri ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Gürsun (2007), Güven (2007), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ve Ayık ve Şiyar (2014) araştırmalarında benzer bir şekilde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Derbedek (2008) ile Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) araştırmalarında farklı olarak öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy (2006) araştırmasında öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında kıdeme göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenay (2017) araştırmasında “Öğretim süreci ve öğrencilerin desteklenmesi” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Karatay (2011) araştırmasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Ekonomik faktörler” alt boyutunun “orta” düzeyinde, “Psiko-sosyal faktör” alt boyutunun “fazla” düzeyinde, “Örgütsel ve yönetsel faktörler” alt boyutunun “fazla” düzeyinde ve toplam motivasyon ölçeğinin ise “fazla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik faktörler alt boyutundan “orta” düzeyde olması diğer alt boyutlardan düşük düzeyde kalmasına neden olmakta ve öğretmenlerin maddi

açından tatmin olamadıkları ve beklentilerinin karşılanmadığı söylenebilir. Motivasyon ölçeğinin en üst düzeyi “tamamen” olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin motivasyonlarının en üst seviyede olmadığı veya öğretmenlerin tam motive olmadıkları söylenebilir. Bu elde edilen sonuçlar, Alpanık (2011), Kurt (2013) ve Sucu (2016) tarafından yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sucu (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin ekonomik faktörler alt boyutuna ilişkin ifadelerle “orta” düzeyde katıldıkları sonucu ile araştırmanın sonucuna benzerlik göstermektedir. Küçük (2008) araştırmasında ilköğretim okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ekonomik ve örgütsel-yönetimsel motivasyon boyutlarında az düzeyde, psiko-sosyal motivasyon boyutunda ise oldukça düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Özdoğru(2012) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutlarındaki düzeyleri “oldukça” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aynı düzeyde olduğu ve cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonucu, Yıldırım (2006), Güven (2007), Özdöl (2008), Ergen (2009), Alpanık (2011), Özdoğru (2012), Kurt (2013) ve Aksel (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği/bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ve “Ekonomik faktörler” ve “Psiko-sosyal faktörler” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada

öğretmenlerin motivasyon ölçeği psiko-sosyal faktörler alt boyutunun ortalamalarını kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Örgütsel ve yönetsel faktörler” alt boyutunda aldıkları puanlar ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel ve yönetsel konulardaki motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine; lise öğretmenlerinin örgütsel ve yönetsel konulardaki motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermekte ve araştırmada ilkokulda çalışan öğretmenlerinin örgütsel ve yönetsel alt boyutundaki motivasyon düzeyleri ortaokulda çalışan öğretmenlere göre yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaşlara sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, Güven (2007), Özdöl (2008), Küçük (2008), ve Alpanık (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik bir şekilde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük (2008), Alpanık (2011) ve Özdoğru (2012) araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Kurt (2013), motivasyon ölçeğinden alınan puanların eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını ve eğitim düzeyi artıkça motivasyon düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Ekonomik faktörler” alt boyutunda aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ise aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Küçük (2008) yaptığı araştırmasında farklı olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile kurumda çalışılan süre arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Psiko-sosyal faktörler” alt boyutunda aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ise aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin “Örgütsel ve yönetsel faktörler” alt boyutunda aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla; 21 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalışanların ise aynı kurumda 6-10 yıl arasında çalışanlara göre bu faktöre ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar ile kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 6-10 yıl çalışanlara oranla; aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin aynı kurumda 11-15 yıl çalışanlara oranla; 21 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalışanların ise aynı kurumda 6-10 yıl arasında çalışanlara göre ölçeğin geneline ait puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu elde edilen sonuçlar, Kurt (2013) ve Ergen (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermemekte ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşımlardır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu elde edilen sonuç, Güven (2007), Küçük (2008), Özdöl (2008), Ergen (2009) ve Kurt (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir ve motivasyon ölçeği puanları ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Aksel (2016) ise araştırmasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre öğretim liderliği ölçeği puanları ile öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen motivasyonunun yaklaşık yüzde 48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Celep (2000), Şişman (2004), Karslı (2006), Güven (2007), Ergen (2009) ve Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Güven (2007) araştırmasında yönetici davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergen (2009) yaptığı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonunun yaklaşık yüzde 42'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Kurt (2013) yaptığı araştırmasında ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık yüzde 52'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Celep (2000) Şişman (2004), ve Karslı (2006) araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlara göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyi artıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyinin artacağı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyi azaldıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyinin azalacağı söylenebilir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine fırsat ve imkânlar tanınması önem arz etmektedir.

## Sonuç

- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi öğretmenlerin algılarına göre “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yüksek seviyede gösterdiklerini göstermektedir.
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğunu göstermektedir.
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının farklı olduğunu göstermektedir.
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğunu göstermektedir.
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, eğitim durumu farklı olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğunu göstermektedir.
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, kurumda farklı sürelerde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının farklı olduğunu göstermektedir.

- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kıdem yılı farklı olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi “fazla” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin motivasyonunun en üst düzeyde olmadığını ve motivasyon sağlayıcı faktörlerinden ekonomik faktörlerin bunda önemli düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, eğitim durumu farklı olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin kurumdaki yıl değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, kurumda farklı sürelerde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklı olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kıdem yılı farklı olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

## Öneriler

İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgular, tartışma ve sonuç bölümünden yararlanarak uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıda iki alt başlık altında bazı önerilerde bulunulmuştur.

### **Araştırmacılara yönelik öneriler.**

- Bu araştırmada katılım sağlayan öğretmenlerin sadece belli bir ili temsil etmesi elde edilen bulguları genellemede araştırmayı sınırlamaktadır. Bundan dolayı da yapılacak araştırmalarda farklı iller veya tüm ülke düzeyinde daha geniş bir araştırma evreni seçilebilir.
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyinin belirlenmesi araştırmalarında, öğretmenlerin yanında öğrenciler ile velilerin de yer aldığı bir çalışma grubu seçilerek araştırma yürütülebilir.
- Araştırmanın sonucuna göre elde edilen “fazla” düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon düzeyinin nedenleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek bu nedenlerin neler olduğu tespit edilebilir. Elde edilen bu nedenlerin ortadan kaldırılması ve motivasyon düzeyinin artırılması için rapor hazırlanarak ilgili gerekli kurumlarına sunulabilir.
- Okul müdürlerinin bir öğretimsel lider olarak yetişmesi için verilebilecek akademik eğitim ve hizmet içi eğitimlerin nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Bu yönde Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler gibi ilgili kurumlarla iş birliği yapılabilir.

### **Uygulayıcılara yönelik öneriler.**

- Araştırmada okullarda çalışan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyinin “fazla” düzeyinde çıkması, bu genel motivasyon düzeyinin “tamamen” düzeyinde olması için öğretmen motivasyonunun özellikle “ekonomik faktörler” alt boyutu başta olmak üzere



“psiko-sosyal faktörler” ve “örgütsel ve yönetsel faktörler” alt boyutlarının nedenleri tespit edilerek yapılması gerekli olan uygulamalar belirlenmelidir. Gerekli uygulamaların belirlenmesi için okul yöneticileri öğretimsel lider olarak öğretmenlerini takip ederek ihtiyaçlarını ve beklentilerini belirlemeli ve gerekli çalışmaları yapmalıdır.

- Araştırmada öğretmenlerin motivasyon ölçeği “Ekonomik faktörler” alt boyutunun “orta” düzeyde çıkması bu alt boyutun diğer iki boyuta göre daha önem verilmesi gereken alt boyut olduğunu göstermektedir. Ekonomik nedenler öğretmenlerin yaptıkları görevden tatmin olmamalarına ve bu görevden uzaklaşabilecekleri ve bunların sonucu olarak eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkileneceği göz önüne alınmalıdır. Bundan dolayı da öğretmenlerin ücret artışı memnuniyet vermeli, iş güvencesi sağlanmalı ve ödüllendirme sistemi motivasyonu artırıcı aktif bir şekilde kullanılmalıdır.
- Araştırmada ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ilkokul ve lise öğretmenlerine oranla örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutunda daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin bu alt boyut açısından nedenler tespit edilerek ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda motivasyonu artıracak etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir.
- Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmış olmasına rağmen okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “her zaman” düzeyinde gösterebilecekleri göz önüne alındığında, okul yöneticileri için gerekli olan mevzuat düzenlemeleri ve eğitimde yenilikçi liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için gerekli akademik ve hizmet içi eğitimler ile seminerler düzenlenmelidir. Okul yöneticiliği mevcut atama süreci yerine akademik eğitim süreci başlatılmalı ve bu süreci geçenlerin yöneticiliğe atanması sağlanmalıdır. Aktif görevde bulunan okul

müdürlerinin ise düşük seviyedeki öğretimsel liderlik davranışları için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmeleri için zaman ayırmaları sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenden dolayı okul müdürlerinin etkili bir motivasyon politikası planlaması ve uygulaması gereklidir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonunu büyük oranda (araştırmada yaklaşık yüzde 48) açıkladığından, eğitimin verimi ve kalitesi açısından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme sıklığını artıracak uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Acuner, Ş. A. (2010). *Örgüt kültürünü oluşturan unsurların çalışanlar üzerindeki motivasyonel etkileri*. Ankara: MPM Yayınları.
- Aksaraylı, M., Kıdak, L. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 75-94.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T. ve M. Mercan (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs, Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. (9. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Balcı, E. (1988). *Türk milli eğitim sisteminde ödül kavramı ve yılın öğretmeni ödülü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim bilimleri Bölümü, Ankara.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. (1. basım). Ankara: Gül.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birkan, K. C. (2009). *Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Delipoyraz, M. (2009). *Motivasyon unsuru olarak kariyer yönetimi ve resmi ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2015). *Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleriyle özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ensari, H. (1993). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ve ortamının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(5), 47-51.

- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. USA: ASCD Publication.
- Goff, P. T., Mavrogordato, M., and Goldring, E. (2012). Instructional leadership in charter schools: Is there an organizational effect or are leadership practices the result of faculty characteristics and preferences? *Leadership and Policy in Schools, 11(1), 1-25*.
- Gordon, T. (1999). *E.L.E. Etkili liderlik eğitimi: katılımcı yönetimin temelleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökyer, N. (2004). *Öğretim liderliği*. İstanbul: Yesevi Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yayımlanmamış Araştırma, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler. *Kuran ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6, 193-201*.

Gündüz, A. (2009). *Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b40c3cd734bd7.72856089](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b40c3cd734bd7.72856089) adresinden 13 Temmuz 2017 tarihinde ulaşılmıştır.

İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.

İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karlı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. (1.basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kırcı, E. (2010). *Motivasyona etki eden faktörler: Ankara çevik kuvvet örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcome. Web: <https://eric.ed.gov/?id=ED359668> adresinden 19 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim alguları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdöl, M. F. (2008). *Konya ilinde görev yapan ortaöğretim fizik öğretmenlerinin motivasyonu ve iş tatminlerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu artıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane - Levent uygulaması)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Quigney, T. A. (2000). Effective school administration in an age of educational reform. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4).
- Robinson, V. M. J. (2010). From Instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3).
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri motivasyon ve iş doyumunu bakımından nasıl etkilemektedir?*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sercan, H. (2010). *Etkili motivasyon yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişiler arası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (1997, 5-6 Haziran). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, İstanbul.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2016). *Şişman© Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22(3), 375-400.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.
- Tanrıöğen, A. (1998). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61-66.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur, Isparta örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5. basım). Ankara: Nobel.
- Yazar, H. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminin etkileyen etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri (Meslek lisesi uygulamaları ve Bağcılar ilçesinde örnek bir çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## **Ekler**

- A.** Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onay Yazısı
- B.** Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Ölçekleri
  - a.** Kişisel Bilgiler Formu
  - b.** Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği
  - c.** Motivasyon Ölçeği
- C.** Araştırma Ölçekleri Kullanım İzinleri
- D.** Örneklemeye Alınan Okulların Listesi



## Ek A: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onay Yazısı



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.277137  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Vahap ÖZGÜN)

06.01.2017

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 23/12/2016 tarih ve 93130991-044-E.145822 sayılı yazımız.  
b) Valilik Makamının 04/01/2017 tarih ve 156006 sayılı onayı

Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Vahap ÖZGÜN'ün yürütmekte olduğu "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu Anket-Tez çalışmasını ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanması ile ilgili ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ali TATLI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: 1- Onay (1 sayfa)



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.156006  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Vahap ÖZGÜN)

04.01.2017

VALİLİK MAKAMINA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün 23/12/2016 tarih ve 93130991-044-E.145822 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Vahap ÖZGÜN'ün yürütmekte olduğu "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, anket formlarını kullanarak ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 03/01/2017 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM  
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
04.01.2017

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

## Ek B: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Ölçekleri

### Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmen motivasyonu ile ilişkisini ölçmeye yöneliktir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul yöneticilerinin öğretim liderliği ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmen motivasyonu ölçeği yer almaktadır.

Bu ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen, ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve toplu değerlendirilecektir. Bu nedenle **adınızı ve soyadınızı yazmayınız.**

Ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Vahap ÖZGÜN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM I

Cinsiyetiniz :  Kadın  Erkek

Çalışılan Kurum :  İlkokul  Ortaokul  Lise

Branşınız : .....

Yaş :  20-30  31-40  41-50  50 ve üstü

Eğitim Durumu :  Ön lisans  Lisans  Yüksek Lisans ve üzeri

Kurumdaki Yılıınız :  1-5  6-10  11-15  16-20  21 ve üstü

Kıdem Yılıınız :  1-5  6-10  11-15  16-20  21 ve üstü



## BÖLÜM II

**Açıklama:** Bu bölümde, okul yöneticilerinin görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her bir davranışı dikkatle okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplamanızdır.

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok sevrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
<b>A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</b>					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</b>					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sınıf-içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi</b>					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sınıf-içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</b>					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Hizmet içi eğilim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma</b>					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### BÖLÜM III

Bu bölümde çalışma hayatınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi belirtilen kriterleri göz önünde bulundurarak kendinize en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

#### MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	Hiç 1	Az 2	Orta 3	Fazla 4	Tamamen 5
1. Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kurumdaki terfi ve yükseltme olanakları memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kurumdaki üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kurumdaki iletişim sistemi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Kurumdaki yönetici-çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>21.</b> Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>22.</b> Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>23.</b> Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>24.</b> Kurumdaki kariyer yönetimi sistemi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>25.</b> Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>26.</b> Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>27.</b> Kurumdaki sınıfların تنها olması memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>28.</b> Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>29.</b> Kurumdaki meslektaşlarımla bilgi alış-verişi memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>30.</b> Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek C: Araştırma Ölçekleri Kullanım İzinleri

Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği   

 vahap can 2 Ağu ☆  
Merhaba Hocam, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi böl...

 Mehmet Şişman <ogretimliderligi@gmail.com> 2 Ağu ☆  

Alıcı: bana ▾

Merhaba Vahap bey;  
Ölçeği kullanabilirsiniz.

Hayırlı akşamlar.

M. Şişman

2 Ağustos 2016 13:17 tarihinde vahap can <vahapozgun@gmail.com> yazdı:

...

MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ ↑

 safak YILDIRIM <dsafak@hotmail.com>  Yanıtla | ▾  
30.10 (Paz) , 16:39  
Siz ▾

Sayın Vahap Özgün,

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans tez çalışmanızda, 2006 yılında tezimde kullandığım "İş Motivasyonu" ölçeğini kullanmanızda tarafımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doğan Şafak Yıldırım

**Ek D: Örnekleme Alınan Okulların Listesi**

Sıra No	Okulun Adı
1	Derme İlkokulu
2	Fırat İlkokulu
3	Gazi İlkokulu
4	İnönü İlkokulu
5	Kemal Özalper İlkokulu
6	Rahmi Akıncı İlkokulu
7	Abdulkadir Eriş İlkokulu
8	Begüm Kartal İlkokulu
9	Toki İlkokulu
10	Sümer İlkokulu
11	Atatürk Ortaokulu
12	Hayrettin Sönmezay Ortaokulu
13	Kemal Özalper Ortaokulu
14	Mustafa Kemal Atatürk Ortaokulu
15	Öğretmenler Ortaokulu
16	Rahmi Akıncı Ortaokulu
17	Abdulkadir Eriş Ortaokulu
18	Sümer Ortaokulu
19	Şehit Feyzullah Taşkınsoy Ortaokulu
20	Toki Ortaokulu
21	Fatih Anadolu Lisesi
22	Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi
23	Malatya Anadolu Lisesi
24	Malatya Lisesi
25	Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi
26	Gazi Anadolu Lisesi
27	Kernek Anadolu Lisesi
28	Beydağı Anadolu Lisesi
29	Malatya Fen Lisesi
30	Malatya Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Vahap ÖZGÜN  
 Doğum Yeri : MALATYA  
 Doğum Tarihi : 23.02.1987

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği  
 Yüksek Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
 Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar-SCI-Diğer : -

b) Bildiriler :

1. Instructional Leadership Behaviors of School Administrators, ILTER 2018
2. Examining Teachers' Motivation Levels, ILTER 2018
3. Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumları, Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 2018
4. Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Düzeyleri ve Ekoloji Bilgileri Arasındaki İlişki, Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 2018
5. Öğretmen Adaylarının STEM'e Yönelik Tutumları, USOS 2018
6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğayla İlişkileri, USOS 2018
7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevresel Bilgi ve Tutumlarının Araştırılması, USOS 2018



**c) Katıldığı Projeler : -****İŞ DENEYİMİ**

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Malatya Kuluncak Kızılhisar Ortaokulu, 2016- ....  
Mardin Mazıdağı Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2014-2016  
Malatya Yeşilyurt SYDV, 2012-2014  
İstanbul Esenler Birlik İlköğretim Okulu, 2011  
İstanbul Esenler Fatih Dershanesi, 2009-2010

**İLETİŞİM**

E-posta Adresi : vahapozgun@hotmail.com