

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1078097>

Geliş Tarihi: 23.02.2022

Received: 23.02. 2022

Kabul Tarihi: 15.09.2022

Accepted: 15.09.2022

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Kılıç, Y., Yılmaz, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiatif Alma ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 8(2), 58-91. DOI: 10.34137/jilses.1078097



Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiatif Alma ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*

Yılmaz KILIÇ¹ Ercan YILMAZ²

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin kişisel inisiatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde 2017-2018 akademik yılında Konya ilinin merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu'da bulunan kamuya ait ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 15190 öğretmen oluşturmaktadır. Orantılı küme örnekleme yöntemiyle 720 öğretmene ulaşılarak çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre içsel faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Okul türüne göre dışsal ve yönetsel boyutlarda ilkökul ile lise ve ortaokul ile lise arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre yönetsel faktörler boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kişisel inisiatif alma durumları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun boyutları içsel, dışsal ve yönetsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Demokratik stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Dışsal ve yönetsel faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Kişisel inisiatif almanın kendiliğinden başlama boyutu dışsal faktörleri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Proaktiflik boyutu ise içsel faktörleri anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan proaktiflik ve ısrarcılık boyutları yönetsel faktörleri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Demokratik stil öğretmen motivasyonunu olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stillerin ise olumsuz yordadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel İnisiatif, Liderlik Stilleri, Öğretmen Motivasyonu

The Effect of School Principals' Taking Personal Initiative and Leadership Styles on Teacher Motivation

Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of school principals' taking personal initiative and leadership behaviours on teacher motivation. For this purpose, in the 2017-2018 academic year, data were collected from the public primary and secondary schools' teachers in Karatay, Meram and Selçuklu which are the central districts of Konya. The population of the study is consisted of 15190 teachers. A sample of the study was formed by reaching 720 teachers through proportional cluster sampling method. As a result of the analysis, the following findings were obtained. It was observed that the motivation levels of the teachers differed significantly in the intrinsic factors according to the variables such as gender, age, working time in the same school and education level. It was observed that there was a significant difference between primary and high school and secondary and high school in extrinsic and administrative dimensions according to school type. It has been concluded that there is a significant difference in the opinions of teachers in the administrative factors dimension according to the branch variable. A significant and positive relationship was found between self-starting, proactivity and persistence dimensions of taking personal initiative of school administrators and intrinsic, extrinsic and administrative factors of teacher motivation. A significant and positive relationship was found between democratic style and intrinsic factors of motivation of the teachers. A significant and negative relationship was found between autocratic and laissez-fair style and intrinsic factors. The dimension of self-starting of taking personal initiative significantly predicts extrinsic factors and proactivity dimension predicts intrinsic factors significantly. On the other hand, proactivity and persistence dimensions significantly predict the administrative factors. While democratic style positively predicted teacher motivation, autocratic and laissez-fair styles predicted negatively.

Keywords: Personal Initiative, Leadership Styles, Teacher Motivation

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı "Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiatif Alma ve Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Eğitimci ve Araştırmacı Yazar kilic0442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

Giriş

Klasik örgüt anlayışının terk edilmesi ve modern örgüt anlayışının benimsenmesi ve kabullenmesiyle birlikte, örgütlerin genel yapısında ve yönetim boyutunda büyük değişimler ve gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. Yaşanan değişimlerden en çok etkilenen örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Bu bağlamda değişim ve gelişim sonucunda ihtiyaç duyulan gereksinimlerin karşılanması için eğitim örgütlerinin yeniden dizayn edilmesi konusunda gerekli reformların yapılmasının kaçınılmaz olmasının yanında okul ve okul yöneticilerine olan beklentiler de oldukça artmıştır. Bu beklentiler doğrultusunda okul yöneticilerinin rolleri ve sorumlulukları yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Okul yöneticisine yönelik neleri başarması gerektiğine dair beklentiler yükseldikçe, okul yöneticisinin görev tanımı ve paylaşımı da aynı şekilde değişim göstererek artmaktadır (Kılıç, 2019).

Her ne kadar Türk Eğitim Sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip olsa da okulların artan özerkliği ve hesap verebilirliği göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticisinin göstereceği liderlik tutum ve davranışları büyük önem kazanmaktadır. Özellikle, okul yöneticisinden okulun başarısına yaratıcı katkı sunması, yeniliğe ayak uydurması ve öğretmenlerin motivasyonunu artırması için sorumluluk üstlenmesi, hatta gerektiğinde kişisel inisiyatif alması beklenebilir. Ancak merkezi otoritenin egemen olduğu eğitim sistemlerinde eğitim ile ilgili kararların çoğu merkezden ve tek elden alınması, okul yöneticisinin yetkisini sınırlandırmaktadır. Böyle bir durumda okul yöneticisi okulun konumunu, fiziki yapısını, atmosferini ve öğretmenlerle olan ilişkilerini temel alarak, okulun imajını ve öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkileyebilecek biçimde kararlar alması ve bu kararları uygulaması için bazen kendi çapında inisiyatif alması faydalı olacaktır. Bununla birlikte, inisiyatif alacak okul yöneticisinin de yöneticilik ile ilgili yeterliklere, donanımına ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda inisiyatif almakla birlikte bu özelliklere sahip yöneticiler sergileyecekleri pozitif liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonuna önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir (Kılıç, 2019). İlgili literatür incelenerek motivasyon, kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri ile ilgili tanımlar ve açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Motivasyon

Lantince'de harekete geçirmek anlamına gelen "movere" teriminden türetilmiş olan motivasyon, bireyi veya bireyleri belirlenmiş bir hedefe doğru ortak gaye ve amacı gerçekleştirmek için sürekli şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı (Güney, 2013); insanı davranış sergilemeye sevk eden ve tezahür eden bir enerji (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003); bireyleri spesifik durumlarda spesifik davranışlara yönlendiren etkenlerin tümü (Yalçın, 1988); örgütün ve işgörenlerin gereksinimlerini doyumla neticelenecek bir iş ortamı oluşturarak işgörenin harekete geçmesinin sağlanması ve istek duyulması süreci (Can, 1992); gereksinimlerin bir hedefe yönelik davranışa bürünme süreci (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003); bireyleri eyleme geçiren ve eylemlerinin istikametlerini tespit eden, onların fikirleri, ümitleri, değerleri, arzuları, sevinçleri, korkuları ve gereksinimlerini kapsayan sosyal ve psikolojik bir kavram olarak ifade (Eren, 2011) edilmektedir (Kılıç, 2018).

Motivasyon, bireyin arzu ve isteğini tetikleyerek bir amaç doğrultusunda bireyi harekete geçiren ve belirlenmiş hedeflere yönelik davranışlarını ortaya çıkaran, kontrol eden ve sürdüren psikolojik bir eylemdir (Lin ve Chuang, 2014). Motivasyon dinamik bir kavram olmakla birlikte bireysel hedeflerin yoğunluğunu, yönünü ve örgütsel hedeflere ulaşma çabalarının sürekliliğini açıklayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins, Judge ve Vohra, 2014). Motivasyon, bireyin harekete geçmesini, yönlendirilmesini, gücünü ve ısrarcılığını ifade etmektedir. Motivasyon, bireyin daha iyi bir iş performansını ortaya koymasına için yeni fikirler geliştirmesi veya inisiyatif alması doğrultusunda bir şeyler yapmasını teşvik eder ve yönlendirir (Almansour, 2012). Motivasyon, örgütsel hedeflere ulaşmak için yüksek bir heyecan uyandırmanın bir yoludur ve bazı bireysel ihtiyaçlar karşılanarak bu durum sağlanır. Esasen, motivasyon işgörenin bireysel ihtiyaçlarını veya taleplerini karşılayarak örgütsel ana hedeflere ulaşmayı ifade eder (Haque, Haque ve Islam, 2014).

Araştırmacılara göre, işgören performansının sonuçlarının iki kaynağı vardır: (1) görevin kendi performansından ortaya çıkan ve içsel etkenler olarak bilinen içsel motivasyon, (2) örneğin maaş artışı, kınama ve ceza gibi bir kısmı yönetici tarafından kontrol edilebilen ve işgörenin dışında gelişen dışsal etkenler dışsal motivasyon olarak bilinir (Alrasbi, 2013). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran en önemli ayrıntı kişinin harekete geçmedeki yöntemidir. Her iki motivasyon türünün de bireyi motive etmede etkili olmasına rağmen, içsel motivasyonun daha etkili olduğu unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

İçsel motivasyon kavramı içsel değerlerle yakından ilişkilidir. İçsel motivasyon, kişisel zevk, ilgi veya memnuniyet ile ortaya çıkan motivasyona atıfta bulunur ve genellikle dışardan sağlanan koşullar tarafından manipüle edilen dışsal motivasyonla karşılaştırılır (Guay, Chanal, Rodelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010). Bireyler belirli işleri yapmaya ya da eğlenmek için spesifik davranışlar sergilemeye güdülenmişse, o zaman içsel motivasyon süreci gerçekleşir demektir (Barbuto, 2005). İçsel güdüler, içsel olarak beyin veya bilişsel faktörler tarafından üretilir. Bu

nedenle, somut değillerdir, ancak motivasyon üzerinde etkileyici bir etkiye sahipler. Sorumluluk, başarı ve beceri gibi duyguları içerir. İçsel motivasyon faydalı işlerin yapılmasına neden olur (Luthans, 2012).

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

Kişisel İnisiyatif

Kişisel inisiyatif, kendiliğinden ortaya çıkan, proaktif olarak tanımlanan ve bir hedefe ulaşmak için engellerin üstesinden gelen bir çalışma davranışını ifade eder (Frese ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatif, ısrarcı ve kendiliğinden harekete geçen proaktif kişiler tarafından sergilenen davranışlar olarak kavramsallaştırılmıştır (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996; Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997; Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatif, bireyin engellere ve baskılara karşı ısrarla mücadele ederek azimli ve kararlı bir biçimde hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için kendi kendine sorumluluk alması olarak tanımlanabilir (Frese vd., 1996; Frese vd., 1997). Kişisel inisiyatif; (self-starting) kendiliğinden başlama, (proactive) proaktif ve (persistent) ısrarcılık olmak üzere üç davranışsal boyuttan oluşmaktadır. Taris ve Meije Wielenga'ya (2010) göre kişisel inisiyatif, işgörenlerin kendiliğinden başlamaları, proaktif olmaları ve hedeflerine ulaşmak için ısrarcı olmaları anlamına gelir.

Kendiliğinden başlama davranışı, kendisine söylenilmeden, herhangi bir yerden açık bir talimat almadan veya açık bir rol gereksinimi olmadan kişinin yaptığı eylem anlamına gelir. Böylece kendiliğinden başlama, önceden belirlenen hedeflerin aksine, kendi kendine belirlenen hedeflerin peşinde koşmaktır. Yani bireyin kendisinin bu hedefleri geliştirmiş olmasıdır. Bazı işler çok geniş iş hedefleriyle ilişkilidir, örneğin yöneticilerin departman etkinliğini arttırmak gibi geniş hedefleri vardır. Bu, kendi hedef gelişimini imkânsız kılıyor gibi gözükülebilir, çünkü yöneticinin yaptığı herhangi bir eylem geniş bir şekilde ele alınıp takip edilebilir (Frese ve Fay, 2001; Fay ve Frese, 2001).

Proaktif davranış beklenmeyen durumlarda inisiyatif almayı, gelecekteki sorunları ve yeni görevler üzerinde uzmanlaşmayı ifade etmektedir. Dolayısıyla, proaktif olmak davranışının oluşturduğu kişisel inisiyatif birçok farklı durumlarda arzu edilen ve olumlu bir algıdır (Fay ve Frese, 2001; Frese vd., 1997). Proaktif davranış, iş ortamında güdülenmiş özel bir davranış biçimidir. Proaktif yaklaşım, geniş anlamda anlamlı kişisel ve/veya çevresel değişikliğin etkin bir şekilde kolaylaştırılması olarak karakterize edilebilir. Proaktif nitelikler ve davranışlar, kendilerini ve çevrelerini şekillendirmek için bireylerin gerçekleştirdikleri tamamlayıcı eğilimleri ve eylemleri yansıtır (Bateman ve Crant, 1993; Grant ve Ashford, 2008). Proaktif örgütsel davranış sergileyen kişiler, kendiliğinden başlayan ve uzun dönem odaklı eylemlerde bulunur ve iş ortamlarında değişikliğe etki ederler (Frese ve Fay, 2001; Seibert, Kramer ve Crant, 2001; Parker ve Collins, 2004). Proaktif olmak, kendiliğinden başlamak, değişime yönelik ve gelecek odaklı olarak üç temel özelliğe sahiptir (Parker, Bindl ve Strauss, 2010).

İsrarcı olmak özellikle kişinin hedefine ulaşması açısından gereklidir. Kişisel inisiyatif, genellikle bir sürecin, bir prosedürün veya bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini belirterek aynı zamanda bu değişikliklerin sıklıkla aksaklıklar ve güçlükler içerdiğini ifade etmektedir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen bireyler yeni bir şeye uyum sağlamamaktan ve alışıla gelmiş işlerini terk etmek zorunda kalmaktan hoşlanmayabilirler. Bu da geçmiş teknik problemlerden ders almak ve başkalarının direncini ve ataletini kırmak için inisiyatif alan kişinin engelleri aşmada ısrarcı olmasını gerektirir. Bazen ısrarcı olmak, astlarının işlerinin sınırlarının ötesine geçmekten hoşnut olmayan yöneticilere karşı da gerekli olabilmektedir (Frese, Garst ve Fay, 2007; Frese ve Fay, 2001). İsrarcılık, vurgulanan tüm yönleriyle kişisel inisiyatifin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması çoğu zaman yeni sorunlara, engellere ve aksamalara yol açmaktadır. Bu nedenle, kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmesi gerektiğini ifade etmektedir (Frese vd., 1997; Fay ve Frese, 2001).

Liderlik Stilleri

Liderler, örgüt ortamında takipçilerini yönlendirmek ve yönetmek istedikleri zaman çeşitli liderlik stillerini benimserler (Chiang ve Wang, 2012). Liderlik stili, yön veren, planları uygulayan ve insanları motive eden yaklaşım olarak tanımlanır (Northouse, 2015). Liderlik stili, liderin işgörenlerle uğraşırken başvurduğu davranış

desenidir (Omolayo, 2007). Liderlik stilleri, takipçileri motive etmek için kullanılan yaklaşımlardır. Liderlik stilleri, örgütlere, durumlara, gruplara ve kişilere uyacak şekilde seçilmeli ve uyarlanmalıdır. Farklı stiller anlayışına sahip olmak faydalıdır çünkü mevcut araçlarla daha efektif liderlik tarzları geliştirilebilir (Ololube, Amanchukwu ve Stanley, 2015). Liderlik stili, liderlik özelliklerinden daha çok, liderin etkililiğini belirler. Stil, kişinin örgütsel davranış modeli ile ilgilidir. Liderin örgütün üyelerine karşı sergilediği tavır ile liderlik biçimi çerçevesinde onlarla iletişim kurarak grubun genel işleyişine ve performansına katkıda bulunur ya da grubun genel performans direncini düşürür. Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından bu etkileşimlere istinaden demokratik, otokratik ve serbestlik tanıyan üç genel liderlik yaklaşımı belirlenmiştir.

Demokratik liderlik stili sergileyen liderler kendilerine tahsis edilen yönetim yetkisini işgörenlerle paylaşma yönünde eğilim gösterirler. Bu çerçevede lider örgüt ile ilgili hedefleri, planları ve politikaları belirlemede ve iş bölümü yapmada her zaman takipçileri ile bilgi alışverişinde bulunur. Onların fikir ve düşüncelerini dikkate alarak liderlik stili sergilemeye çalışır (Eren, 2012). Demokratik liderlik tarzı, istişari yaklaşımın kullanılmasını içerir, karar alma sürecine grup katılımını teşvik eder ve grup üyeleriyle usta ve çirak ilişkisine dayalı bir süreci sürdürür (Omolayo, 2004-2007). Bu liderlik tarzı, yönetim tarafından kararlar alınmadan astlarla danışmanlık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, görüş ve önerilerin değerlendirilmesini gerektirir (Mullins, 2005). İşgörenler karar verme sürecine katıldığında, örgüt içindeki meslektaşları ve üstleri arasındaki anlayış ve algılarını geliştirerek kişisel değerlerini arttırlar (Probst, 2005).

Otokratik liderler tüm kararları işgörenleri veya takipçileri dahil etmeden kendileri alırlar ve bu kararları kendilerine empoze ederler (Greenfield, 2007). Otoriter liderlikte örgüt ile ilgili tüm saptamalar, kararlar, politikalar ve faaliyetler yönetici tarafından dikte edilmektedir. İşgörenlerin görev ve sorumluluklarını bizzat kendisi tanzim eder. Genellikle önerilere kapalı olur. İşgörenlerin çalışmalarına ilişkin övgü ve eleştirilerini dikkate almaz (Dilbeck, 1988). Başka bir anlatımla, otokratik liderlik, takipçilerin az katılımı ile liderin tam yetkilendirilmesini sağlayan bir sistemi ifade eder. Yukl (1994) yapmış olduğu araştırma sonucunda, otokratik liderlerin beş özelliğe sahip olduklarını bulmuştur: karar alma sürecinde takipçilerine danışmazlar, tüm politikaları kendileri belirler, çalışma yöntemlerini önceden belirlerler, lider takipçilerin görevlerini belirler, teknik ve performans değerlendirme standartlarını ayrıntılarıyla belirtir (Ismail, 2012; Jay, 2014).

Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, en az tercih edilen liderlik tarzıdır. Bu liderlik stili liderlikten kaçınmaya dayanır (Trash, 2012). Bass ve Avolio'ya (1994) göre pasif sakınan liderlik uygulamaları, sorunlar yaşansa dahi harekete geçmeyen liderlerin karakteristik özelliklerini taşır ve açık hedefler veya beklentiler sunmamaktadır. Bu liderlik stili genellikle tam serbestlik tanıyan tarz olarak tanımlanmaktadır (Segredo, 2014). Rutin olarak çok etkili olmayan bir liderlik tarzı olarak düşünülür (Bentley, 2011). Bu tür liderlik stili sık sık kendisini bazı evrak işleri ile meşgul eder ve böylece işgörenlerinden uzak durmaya çalışır ve işgörenleri kendi haline bırakır. Böyle bir liderin amacı ve hedefleri olmaz, rasyonel karar verme yetisi oldukça düşüktür ve iyi bir arkadaş olduğuna inanır. Grupta istikrarsızlık, özensizlik, düşük üretim ve hayal kırıklığı vardır. Nadiren üretim ve iyi performans gösterebilen yönü belli olmayan bu grupta güvensizlik ve başarısızlık kaçınılmazdır (Mohammed, Yusuf, Sanni, Ifeyinwa, Bature ve Kazeem, 2014).

Bu çalışmanın temel amacı; okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiyi en anlamlı şekilde ortaya koyacak temel modelleri belirlemek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımı bağlamında tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli üzerinde temellendirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2011). Tarama araştırmaları büyük kitlelerin görüşlerini, niteliklerini tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun genel bir resmini çekerek bir tasvir yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle büyük bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2017-2018 akademik yılında Konya İlinin merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu' da bulunan kamuya ait ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan 15190 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla orantılı kümeleme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen öğretmenlerden ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır. Evrende bulunan öğretmenlerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla kümeleme örnekleme yönteminden orantılı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kümelere göre örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır (Çömlekçi, 2001). Daha sonra bu kümelere araştırma önemli görülen bir değişkene göre alt evrenlere ayrılıp, bu alt evrenlerin evrendeki oranları dikkate alınarak örnekleme seçilerek orantılı küme örnekleme kullanılır (Karasar, 2011). Araştırmada evrende bulunan her okul bir küme olarak tanımlanmıştır. Evrende 450 okul vardır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan okulların ve öğretmenlerin sayısı ilçelere göre tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okulların ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul türü	Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemedeki Okul Sayısı	Örneklemedeki Öğretmen Sayısı	% (İlçelerin Evren İçindeki Oranı)	K (İlçelerdeki Örnekleme Olması Gereken En Az Öğretmen	K (İlçelerdeki Örnekleme Öğretmen Sayısı)
Karatay	İlkokul	59	1229	12	68	25,4	106	196
	Ortaokul	47	1436	10	82			
	Lise	28	1170	8	46			
Meram	İlkokul	68	1281	14	64	26,1	109	204
	Ortaokul	58	1520	11	90			
	Lise	25	1170	7	50			
Selçuklu	İlkokul	59	2161	15	94	48,5	203	320
	Ortaokul	61	2793	18	126			
	Lise	45	2412	13	100			
Genel toplam		450	15190	108	720	100	418	720

Tablo 1'de görüldüğü gibi evrendeki okullar küme olarak türlerine göre belirlenmiştir. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin nicel açıdan temsil yeterliliklerini sağlamak amacıyla üç merkez ilçede orantılı olarak örnekleme oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda her ilçede orantılı bir şekilde ve belli sayıda okul seçimi yapılarak ölçek aracılığıyla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi Karatay İlçesinde 12 ilkököl, 68 öğretmen, 10 ortaokul, 82 öğretmen ve 8 lise 46 öğretmen, Meram İlçesinde 14 ilkököl, 64 öğretmen, 11 ortaokul, 90 öğretmen ve 7 lise 50 öğretmen, Selçuklu İlçesinde ise 15 ilkököl, 94 öğretmen, 18 ortaokul 126 öğretmen ve 13 lise 100 öğretmene ulaşılarak toplamda 720 öğretmenden veri toplanmıştır böylece araştırmanın örneklemini 720 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Literatür taraması yapılarak, daha önce farklı çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ölçme araçları ile birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler bu çalışmada kullanılmıştır. Bu çerçevede Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Alma, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Alma Ölçeği

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen 32 madde ve Kendiliğinden Başlama, Proaktiflik ve Israrcılık 3 boyuttan oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Alma

Ölçeği kullanılmıştır. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açımlayıcı faktör analiziyle birlikte güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin üç boyutu bağımsız olarak değerlendirilmeye alınmıştır ve her boyut tek faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak Akın (2012) tarafından yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin işgörenlerine karşı sergilemiş oldukları liderlik stillerinin algılama düzeylerini belirlemek için Kılıç ve Yılmaz'ın (2018) geliştirdikleri 3 boyut ve 16 maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek liderlik stilleri olan demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan alt boyutlardan oluşmaktadır. Demokratik stilde 9, otokratik stilde 4 ve tam serbestlik tanıyan stilde 3 madde yer almaktadır. Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından ölçeğin yapısal geçerliliğinin test edilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde edinen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df= 1,758$; GFI= ,938; AGFI=,925; NFI=, 930; CFI= ,950, RMSEA= 0,58 ve SRMR= ,059 şeklindedir. Dolayısıyla mevcut araştırma için ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin tekrar yeniden yapılmasına gerek görülmemiştir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler bağlamında belirlenmesi için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçek (içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon) olarak üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyutta 8, dışsal boyutta 5 ve yönetsel boyutta 5 madde yer almaktadır. Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df= 2.904$; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= .064 ve SRMR= .052 şeklindedir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veriler ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Hazırlanan ölçekler bizzat araştırmacı tarafından Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan kamu okullarına götürülerek öğretmenler tarafından cevaplanmaları sağlanmıştır. Okullara yaklaşık olarak 1000 ölçek dağıtılmış ve 760 civarında ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Ölçekler tek tek incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda sağlıklı olarak 720 adet ölçeğin sisteme aktarılmasına ve analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

İlgili analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılımın yapılabilmesi için uç değerlerin tespit edilmesinde deneklerin Mahalanobis uzaklıkları göz önünde bulundurularak, uç değerli verilerin temizlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık veya basıklık değerleri normal aralığın dışında kalan maddeleri içeren 40 ölçek veri setinden çıkarılarak veriler normal dağılım haline getirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arası farklılaşmayı ortaya çıkarmak için Post hoc Tukey analizleri kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı bağımsız T- Testi ile incelenmiş olup, çıkan bulgular tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Yapılan T-Testi Puanlarının İncelenmesi

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
İçsel Faktörler	Kadın	400	28,13	4,92	2,232	0,026
	Erkek	320	27,28	5,30		
Dışsal Faktörler	Kadın	400	20,42	2,93	,938	0,349
	Erkek	320	20,22	2,72		
Yönetmel Faktörler	Kadın	400	19,82	2,97	-1,508	0,132
	Erkek	320	20,16	3,05		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde içsel faktörlerde kadınların puan ortalaması 28,13, erkeklerin puan ortalaması 27,28, dışsal faktörlerde kadınların puan ortalaması 20,42, erkeklerin puan ortalaması 20,22, yönetmel faktörlerde ise kadınların puan ortalaması 19,82, erkeklerin puan ortalaması 20,16 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgular sonucunda içsel faktörler boyutunda ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Ancak dışsal ve yönetmel faktörler boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin puanları yönetmel faktörler boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcıların aritmetik puan ortalamaları arasındaki t değeri içsel faktörler boyutunda 2,232, dışsal faktörler boyutunda ,938 ve yönetmel boyutunda ise -1,508 olarak hesaplanmıştır.

Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. 35 ve daha az	231	27,90	5,04	2,795	0,025	1-2 2-3 2-4 2-5
	2. 36-40	205	26,80	5,27			
	3. 41-45	123	28,21	4,83			
	4. 46-50	84	28,59	5,28			
	5. 51 ve üzeri	77	28,22	4,84			
Dışsal Faktörler	1. 35 ve daha az	231	20,50	2,93	,463	0,763	
	2. 36-40	205	20,25	2,82			
	3. 41-45	123	20,29	2,81			
	4. 46-50	84	20,40	2,51			
	5. 51 ve üzeri	77	20,00	3,02			
Yönetmel Faktörler	1. 35 ve daha az	231	19,77	3,04	1,601	0,172	
	2. 36-40	205	20,27	2,81			
	3. 41-45	123	19,56	3,56			
	4. 46-50	84	20,26	2,57			
	5. 51 ve üzeri	77	20,18	2,86			

*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin içsel faktörler boyutunda aritmetik puan ortalaması 26,80 puan ile en düşük ortalamaya 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, aritmetik puan ortalaması 28,59 ile en yüksek puanın 46-50 yaş aralığını paylaşan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. İçsel faktörlerde öğretmenlerin yaşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,795 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak üzere Post Hoc Tukey testine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda farklılığın 35 ve daha az ile 36-40, 36-40 ile 41-45, 36-40 ile 46-50 ve 36-40 ile 51 ve üzeri yaşa sahip olan gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,00 ile en düşük ortalamaya 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin, aritmetik puan ortalaması 20,50 ile en yüksek ortalamaya ise 35 ve daha az yaşındaki öğretmenlerin sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre F değeri,463 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuca göre ,763 düzeyinde anlamlı fark bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,56 ile en düşük ortalamaya 41-45 yaşa sahip öğretmenlerin, puan ortalaması 20,27 ile en yüksek ortalamaya 36-40 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu saptanmıştır. Bu boyut için F değeri 1,601 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuca göre ,172 düzeyinde anlamlı fark bulunmadı.

Kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu		Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	P
Alt Boyutları							
İçsel Faktörler	1. 1-5 yıl		142	27,54	5,38	2,019	0,092
	2. 6-10 yıl		81	28,82	4,81		
	3. 11-15 yıl		140	27,26	5,33		
	4. 16-20 yıl		154	27,27	4,82		
	5. 21 yıl ve üzeri		203	28,19	5,02		
Dışsal Faktörler	1. 1-5 yıl		142	20,80	2,78	1,972	0,097
	2. 6-10 yıl		81	20,50	2,85		
	3. 11-15 yıl		140	19,93	3,00		
	4. 16-20 yıl		154	20,12	2,90		
	5. 21 yıl ve üzeri		203	20,36	2,68		
Yönetmel Faktörler	1. 1-5 yıl		142	20,05	2,95	,772	0,543
	2. 6-10 yıl		81	19,60	3,08		
	3. 11-15 yıl		140	20,10	3,04		
	4. 16-20 yıl		154	19,75	3,19		
	5. 21 yıl ve üzeri		203	20,14	2,87		

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,26 puan ile en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemi olan katılımcıların, puan ortalaması 28, 82 puan ile en yüksek ortalama ise 6-10 yıllık kıdemi olan katılımcıların olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların kıdemlerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,019 olarak hesaplanmıştır. Kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,93 puan ile en düşük ortalama 11-15 arası kıdemi olan katılımcılara, puan ortalaması 20,80 puan ile en yüksek ortalama 1-5 yıl arasında kıdemi olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre F değeri 1,972 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ,543 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,60 puan ile en düşük ortalamaya 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, puan ortalaması 20,14 ile en yüksek ortalama 21 yıl ve üstü kıdemi olan katılımcıların olduğu saptanmıştır. Bu boyut için F değeri,772 olarak hesaplanmıştır. Çıkan sonuca göre ,543 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız t- testi ile incelenmiş olup, çıkan bulgular tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Aynı Müdür ile Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t- Testi Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu		Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P
Alt Boyutları							
İçsel Faktörler	1-5 yıl		631	28,08	5,05	20,897	0,000
	6-10 yıl		89	25,47	4,90		
Dışsal Faktörler	1-5 yıl		631	20,29	2,90	1,251	0,264
	6-10 yıl		89	20,65	2,35		
Yönetmel Faktörler	1-5 yıl		631	19,87	3,11	5,298	0,022
	6-10 yıl		89	20,66	2,01		

*p<.05

Tablo 5'e göre içsel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 28,08 hesaplanırken 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 25,47 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuca göre F değeri 20,897 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre iki grup arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Dışsal faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,29 olarak hesaplanırken, 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,65 olarak belirlenmiştir. Bu boyut için F değeri 1,251 olarak hesaplanmıştır. Aynı müdür ile çalışma süresine göre ,264 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yönetmel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 19,87 çıkarken, 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,66 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut için F değeri 5,298 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre iki grup arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. 1-5 yıl	463	28,19	4,98	4,870	0,001	1-2 1-3 2-4 3-4
	2. 6-10 yıl	156	26,54	5,15			
	3. 11-15 yıl	74	26,85	5,46			
	4. 16-20 yıl	15	30,13	4,24			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	29,50	2,57			
Dışsal Faktörler	1. 1-5 yıl	463	20,29	2,92	,336	0,854	-
	2. 6-10 yıl	156	20,34	2,76			
	3. 11-15 yıl	74	20,64	2,56			
	4. 16-20 yıl	15	19,93	2,65			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	20,50	2,90			
Yönetmel Faktörler	1. 1-5 yıl	463	19,85	3,19	1,000	0,407	-
	2. 6-10 yıl	156	20,02	2,47			
	3. 11-15 yıl	74	20,58	2,97			
	4. 16-20 yıl	15	20,06	3,01			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	20,33	2,18			

* $p<0.05$

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi, içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 26,54 puan ile en düşük ortalamaya 6-10 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 30,13 puan ile en yüksek ortalamaya 16-20 yıllık sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 4.870 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya hangi grupların neden olduğunu bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Bu farklılaşmanın 1-5 ile 6-10,1-5 ile 11-15, 6-10 ile 16-20 ve 11-15 ile 16-20 yıl süre ile aynı okulda görev yapan gruplar arasında olduğu saptanmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,93 puan ile en düşük ortalamaya 16-20 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 20,64 puan ile en yüksek ortalamaya 11-15 yıl sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri ,336 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre ,854 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,85 puan ile en düşük ortalamaya 1-5 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 20,58 puan ile en yüksek ortalamaya 11-15 yıllık sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin puan ortalamaları arasında F değeri 1,000 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre ,407 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. Ön lisans	16	31,06	4,53	5,742	0,003	1-2 1-3
	2. Lisans	569	27,88	4,97			
	3. Yüksek Lisans	135	26,84	5,52			
Dışsal Faktörler	1. Ön lisans	16	20,62	3,61	,346	0,708	-
	2. Lisans	569	20,23	2,88			
	3. Yüksek Lisans	135	20,06	2,96			
Yönetmel Faktörler	1. Ön lisans	16	20,68	1,62	,528	0,570	-
	2. Lisans	569	19,95	3,05			
	3. Yüksek Lisans	135	19,86	2,02			

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 26,84 puan ile en düşük ortalamaya yüksek lisans, puan ortalaması 31,06 puan ile en yüksek ortalamaya ise ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri 5,742 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya neden olan grupları tespit etmek için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Bu farklılaşmanın ön lisans ile lisans ve ön lisans ile yüksek lisans gruplarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,23 puan ile en düşük ortalamasının lisans derecesine sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,72 puan ile en yüksek ortalamasının yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 1,710 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında farklılaşmanın ,182 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,95 puan ile en düşük ortalamasının lisans derecesine sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,68 puan ile en yüksek ortalamasının ön lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri ,460 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular sonucunda gruplar arasında farklılaşma ,631 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. İlkokul	194	28,16	5,05	2,253	0,106	-
	2. Ortaokul	231	28,03	4,70			
	3. Lise	295	27,27	5,41			
Dışsal Faktörler	1. İlkokul	194	20,45	2,85	10,009	0,000	1-3 2-3
	2. Ortaokul	231	20,90	2,51			
	3. Lise	295	19,81	2,98			
Yönetmel Faktörler	1. İlkokul	194	20,39	2,82	9,573	0,000	1-3 2-3
	2. Ortaokul	231	20,38	2,85			
	3. Lise	295	19,39	3,16			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,27 puan ile en düşük ortalamaya lisede görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 28,16 puan ile en yüksek ortalamaya ilkokulda çalışan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri 2,253 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda gruplar arasında farklılaşma ,106 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,81 puan ile en düşük ortalamanın lisede görev yapan öğretmenlere, puan ortalaması 20,90 puan ile en yüksek ortalamanın ortaokulda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 10,009 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasındaki farklılaşmanın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşmaya neden olan grupları tespit etmek için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Testten çıkan sonuca göre bu farklılaşmanın ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,39 puan ile en düşük ortalamanın lisede görev yapan öğretmenlere, puan ortalaması 20,39 puan ile en yüksek ortalamanın ilkokulda görev yapan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 9,573 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir. Bu farklılaşmaya hangi grupların neden olduğunu bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Çıkan sonuca göre, farklılaşmanın ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında olduğu saptanmıştır.

Branş değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	28,16	5,16	,740	0,528	-
	2. Sayısal	175	27,86	4,97			
	3. Sözel	254	27,66	5,08			
	4. Özel Yetenek	129	27,29	5,28			
Dışsal Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	20,40	2,89	1,183	0,315	-
	2. Sayısal	175	20,20	2,83			
	3. Sözel	254	20,18	2,81			
	4. Özel Yetenek	129	20,72	2,85			
Yönetmel Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	20,53	2,72	2,728	0,043	1-3
	2. Sayısal	175	19,85	2,98			
	3. Sözel	254	19,69	3,14			
	4. Özel Yetenek	129	19,99	3,07			

* $p<.05$

Tablo 9'da görüldüğü gibi, içsel ve dışsal faktörler boyutlarındaki gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespit edilmediği anlaşılmıştır. Gruplara yönelik puan ortalamaları dikkate alındığında içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,39 puan ile en düşük ortalamanın özel yetenek branşına mensup öğretmenlere, puan ortalaması 28,16 puan ile en yüksek puan ortalamasının sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri ,740 olarak hesaplanmıştır. Çıkan analiz sonuçlarına göre bu boyutta gruplar arası farklılaşma ,528 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,18 puan ile en düşük ortalamanın sözel branşına sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,72 puan ile en yüksek ortalamanın özel yetenek branşına sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 1,183 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasındaki farklılaşma ,315 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,69 puan ile en düşük ortalamanın sözel branşına sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,53 puan ile en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,728 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularına göre gruplar arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılaşmaya neden olan grupları bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve çıkan sonuca göre, farklılaşmanın sınıf öğretmenliği ile sözel branşına sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen motivasyonunun alt boyutları ile kişisel inisiyatif ve liderlik stilleri alt boyutlarının puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo10: Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Almaları ve Sergiledikleri Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönetmel Faktörler
Kendiliğinden Başlama	r	,157**	,190**	,395**
	p	,000	,000	,000
Proaktiflik	r	,172**	,162**	,430**
	p	,000	,000	,000
Israrcılık	r	,118**	,124**	,395**
	p	,002	,001	,000
Demokratik Stil	r	,285**	,086*	,422**
	p	,000	,021	,000
Otokratik Stil	r	-,080*	,151**	,360**
	p	,031	,000	,000
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	r	-,222**	,051	,040
	p	,000	,170	,287

*p<0.05

Tablo 10'dan anlaşılacağı gibi, katılımcıların görüşleri doğrultusunda inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarına göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarının öğretmen motivasyonunun boyutları içsel, dışsal ve yönetmel faktörleri arasında p<0,05 düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik stillerinden demokratik stil ile içsel faktörler arasında p<0,05) düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında p<0,05 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışsal faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında p<0,05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan stil ile dışsal faktörler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonunun yönetmel faktörler boyutu arasında p<0,05 düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile yönetmel faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ilişki düzeyleri değerlendirildiğinde çoğunluğu orta düzeye yakın olduğu anlaşılacaktır.

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	β	t	P
	R	R ²	F	P				
Kişisel İnişiyatif Alma					Kendiliğinden Başlama	0,063	0,959	0,338
	0,174 ^a	0,032	7,412	0,000	Proaktiflik	0,163	2,465*	0,014
					Israrcılık	-0,060	-1,016	0,310

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 11'de kişisel inisiyatif alma boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir, R=0.174, R²=0.032, p<0.05. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin içsel motivasyon değişkenliğinin

yaklaşık %3,2'ni açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının proaktiflik alt boyutu içsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık alt boyutları içsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; proaktiflik ($\beta= 0,163$), kendiliğinden başlama ($\beta= 0,063$) ve ısrarcılık ($\beta=-0,060$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t-testi sonuçlarına göre sadece proaktiflik boyutunun içsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Kendiliğinden başlama ve ısrarcılık değişkenlerinin içsel faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadıkları görülmektedir.

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: *Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

Bağımsız Değişken					Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	β	t	P
	R	R ²	F	P				
Kişisel İnişiyatif Alma	0,222 ^a	0,049	12,409	0,000	Kendiliğinden Başlama	0,237	3,649*	0,000
					Proaktiflik	0,052	0,793	0,428
					Israrcılık	-0,084	-1,432	0,153

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde kişisel inisiyatif boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (R=0.222, R²=0.049, p<0.05). Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin dışsal motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %4,9'nu açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının kendiliğinden başlama boyutu dışsal faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları dışsal faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; kendiliğinden başlama ($\beta = 0,237$), ısrarcılık ($\beta= 0,084$) ve proaktiflik ($\beta=0,052$), şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre sadece kendiliğinden başlama boyutunun dışsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Proaktiflik ve ısrarcılık değişkenlerinin dışsal faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadıkları görülmektedir.

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo13: *Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetmel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

Bağımsız Değişken					Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	B	t	P
	R	R ²	F	P				
Kişisel İnişiyatif Alma	0,447 ^a	0,200	59,485	0,000	Kendiliğinden Başlama	0,087	1,462	0,144
					Proaktiflik	0,257	4,285*	0,000
					Israrcılık	0,139	2,569*	0,010

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetmel Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde kişisel inisiyatif boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun yönetmel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (R=0.447,

$R^2=0.200$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin yönetsel motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %20'ni açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarının yönetsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, kendiliğinden başlama boyutu yönetsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinin bulgularına göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; proaktiflik ($\beta =0,257$), ısrarcılık ($\beta = 0,139$) ve kendiliğinden başlama ($\beta = 0,087$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre hem proaktiflik hem ısrarcılık bağımsız değişkenlerinin yönetsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Kendiliğinden başlama değişkeninin ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadığı gözlenmiştir.

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo14: Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Liderlik Stillерinin Alt Boyutları			
	R	R ²	F	P	β	t	P	
Liderlik Stilleri	0,366 ^a	0,134	36,919	0,000	Demokratik	0,301	8,318*	0,000
					Otokratik	-0,133	-3,651*	0,000
					Serbest	-0,171	-4,798*	0,000

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu

* $p<0.05$

Tablo 14 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($R=0.366$, $R^2=0.134$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin içsel motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %13,4'nü açıklamaktadır. Liderlik stilleri boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri içsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklamaktadır. Regresyon analizi bulgularına bakıldığında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; demokratik stil ($\beta =0,301$), tam serbestlik tanıyan stil ($\beta =0,171$) ve otokratik stil ($\beta =0,133$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre tüm bağımsız değişkenlerin içsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Ancak demokratik stil içsel faktörleri olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stillerin olumsuz yönde yordadıkları ortaya çıkmıştır.

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo15: Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Liderlik Stillерinin Alt Boyutları			
	R	R ²	F	P	β	t	P	
Liderlik Stilleri	0,196 ^a	0,038	9,522	0,000	Demokratik	0,077	2,011*	0,045
					Otokratik	0,750	3,907*	0,000
					Serbest	0,049	1,320	0,187

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu

* $p<0.05$

Tablo 15 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir, ($R=0.196$, $R^2=0.038$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin dışsal motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %3,8'ni açıklamaktadır. Liderlik stilleri boyutları açısından incelendiğinde

okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik stillerinin dışsal faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, tam serbestlik tanıyan boyut dışsal faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinin bulgularına dayanarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; otokratik stil ($\beta = 0,750$), demokratik stil ($\beta = 0,077$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta = 0,049$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerin dışsal faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Tam serbestlik tanıyan stil değişkeninin ise dışsal faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadığı gözlenmiştir.

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Liderlik Stillerinin Alt Boyutları			
	R	R ²	F	P	β	t	P	
Liderlik Stilleri	0,498 ^a	0,248	78,855	0,000	Demokratik	0,359	10,635*	0,000
					Otokratik	0,266	7,824*	0,000
					Serbest	0,029	0,871	0,384

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($R=0.498$, $R^2=0.248$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yönetsel motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %24,8'ni açıklamaktadır. Liderlik stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik stillerinin yönetsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, tam serbestlik tanıyan alt boyut yönetsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinde elde edilen bulgulara göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; demokratik stil ($\beta = 0,359$), otokratik stil ($\beta = 0,266$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta = 0,029$), şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerin yönetsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları öğretmen motivasyon düzeylerinin dışsal ve yönetsel boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığını ancak içsel faktörler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin, yönetsel faktörler boyutunda ise erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu edinen bazı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın içsel faktörler boyutunda elde edilen sonuçları teyit ettikleri görülmektedir. Brown'un (2007) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve ayrıca içsel motivasyon kaynaklarının kadınlar için daha önemli olduğu tespit edilmiştir (Emiroğlu, 2017).

Simić, Purić ve Stanč (2018) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece mevcut çalışmanın içsel faktörler boyutunu desteklemektedir. Al-Salameh'in (2014) araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel faktörler boyutunda motivasyon düzeylerinin daha yüksek ve erkek meslektaşlarına göre işlerine daha çabuk adapte ve motive oldukları gözlenmiştir. Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson (2008) kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı ve aynı zamanda kadın öğretmenlerin derse hazırlık yapmaları erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Özcan, Türkoğlu ve Şener (2010) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kırıştı (2013) araştırmasında öğretmen motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın kadın öğretmenlerden kaynaklandığını belirterek, kadın öğretmenlerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Yıldız'ın (2010) yapılan araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyon faktörlerindeki doyum düzeyinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldız (2010) cinsiyet değişkeni bağlamında iç motivasyondaki farklılaşma nedenini: kadınların, öğretmenliği daha çok tercih etmeleri, öğretmenlik mesleğine karşı daha çok ilgi duymaları, yaptıkları işin ne kadar saygın ve önemli olduğunun bilincinde olmaları ve doyum, özerklik, yeterlilik, sorumluluk alma, ilerleme, gelişme, başarı, takdir edilme ve işe odaklanma gibi duyguları erkeklere oranla daha yoğun yaşamak istemeleri şeklinde ifade etmektedir. Duman (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin tamamına yakını takdir edilmeyi hem bir gereksinim hem de okul yöneticilerinden en çok görmeyi istedikleri motive edici bir faktör olarak algıladıkları belirtilmektedir. Hoy ve Miskel (2010) içsel motivasyon bireylerin becerilerini, uygulamalarını ve kişisel ilgilerini gerçekleştirmek için zorlukları aşmada doğal bir süreç eğilimidir. Silah (2001) öğretmenlerin kendilerini kurumun önemli ve kıymetli bir işgöreni olarak hissetmeleri, içsel motivasyonlarının artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sağlam (2007) öğretmen motivasyonunun sağlanmasında en önemli sorumluluk okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri işe güdüleyebilmek için onların ve yaptıkları işin ne kadar değerli olduğunu hissettirmelidir. Hoy ve Miskel (2010) yeni fikir ve gelişmelere açık olan, öğrencilere ve okula bağlı, öğretmenlik görevleri süresince zaman içerisinde değişimi benimseyen ve aynı zamanda güdüleme düzeyleri yüksek öğretmenlerin geliştirilmesi ve adaptasyonu okul yöneticilerini fazlasıyla zorlamaktadır.

Özetle, içsel ve dışsal faktörlerde geçen ifadeler daha çok birey ile ilgili olduğu ve bireyin kendisini yakından ilgilendirdiği söylenebilir. Yönetimsel faktörlerdeki ifadeler ise yöneticilerin işgörenlerine karşı sergilediği tutum ve davranışları ile ilgilidir. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yönetsel faktörlerde erkek öğretmenlere nispeten daha düşük bulunmasının güncel nedenlerinden birisi, okulların yönetim kademelerinde yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşturulmuş olduğu düşünülebilir.

Literatür taraması sonucu cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılığın ortaya çıktığı çalışmalar olduğu gibi (Yıldırım, 2006; Yanmaz, 2010; Gökay ve Özdemir, 2010; Kırıştı, 2013; Boyle, 2014; Ertürk, 2014; Işık, 2016; Emiroğlu, 2017) anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı çalışmalara da ulaşılmıştır (Aksoy, 2006; Tezcan, 2006; Bakır, 2007; Baygut, 2007; Eroğlu, 2007; Güven, 2007; Tanrıverdi, 2007; Tiryaki, 2008; Ergen, 2009; Yıldız, 2010; Reçepoğlu, 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Alfahad, Alhajeri ve Alqahtani, 2013; Şener, 2013; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Kurt, 2015; Can, 2015; Elçi ve Tan, 2015; Yılmaz ve Günay, 2016; Sucu, 2016). Böylece bu çalışmayı hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine yönelik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 46-50 yaşa sahip olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalaması ise 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 35 ve daha az yaş grubuna sahip olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalamasının ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek puan ortalamasının 35 ve daha az yaşa sahip öğretmenlerin alması; yeni mesleğe başlamış olmalarının onlarda heyecan yaratması, öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin olması ve teknolojik açıdan daha donanımlı olmaları dışsal motivasyon kaynaklarının kendilerini daha çok motive ettiği düşünülebilir. Diğer taraftan 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin düşük puan alması, öğretmenlik mesleğinden herhangi bir beklentilerinin kalmaması ve dışsal kaynaklı gereksinimlerinin artması bu puanların ortaya çıkmasından etkili olmuş olabilir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) araştırmalarında vurguladıkları gibi, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe daha çok yorgunluk belirtileri gösterdikleri, performans sergilemede zorlanmaları, bu nedenle de duygusal anlamda yıpranmaları ve uzun süredir görev yaptıkları için duyarsızlaşmaya başlamaları tükenmişlik düzeylerini arttırmakta ve dolayısıyla motivasyon kaynaklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları mevcut çalışmanın dışsal faktörlerden elde edilen bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Can (2015) genç ve dinamik öğretmenlerin motivasyon faktörlerinden daha çok etkilendiklerini ifade etmektedir.

Yönetimsel faktörler boyutunda en düşük puan ortalaması 41-45 aralığında yaşa sahip öğretmenlere, en yüksek puan ortalaması ise 36-40 yaş arası öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Dışsal ve yönetsel faktörlerde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmazken, içsel faktörler boyutunda 35 ve daha az ile 36-40, 36-40 ile 41-45, 36-40 ile 46-50 ve 36-40 ile 51 ve üzeri yaşa sahip olan gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ertürk (2016) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyona yönelik görüşlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Can (2015); Reçepoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeni bağlamında motivasyona yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, (Tezcan, 2006; Güven, 2007; Baygut, 2007; Yıldız, 2010; Kırıştı, 2013; Al-Salameh, 2014; Kurt, 2015; Elçi ve Tan, 2015; Handayani'nin 2016) çalışmalarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 6-10, dışsal faktörler boyutunda 1-5 ve yönetsel faktörler boyutunda 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalaması içsel ve dışsal faktörlerde 11-15, yönetsel faktörlerde ise 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) araştırma

bulgularında yönetsel faktörler boyutunda en düşük puan ortalamasının 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın yönetsel faktörler boyutundaki sonucu desteklediği görülmektedir.

Kıdem değişkeninde öğretmen motivasyon düzeyleri faktörlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu bu çalışma için kıdem değişkeninin öğretmen motivasyonunda önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Yavuz'un (2006) okul müdürlerinden beklenen rollere ve bu rolleri gerçekleştirme düzeylerine yönelik yaptığı araştırmasında elde edilen bulguların, kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri daha çok yerine getirdiklerini düşündükleri vurgulanmıştır. Böylece bu ifade çalışmanın yönetsel faktörler boyutunda çıkan öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bu çalışma ile örtüşen çalışmaların (Tezcan, 2006; Güven, 2007; Bakır, 2007; Baygut, 2007; Ergen, 2009; Şener, 2013; Alfahad vd., 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir vd., 2014; Boyle, 2014; Elçi ve Tan, 2015; Rayborn, 2015; Kurt, 2015; Işık, 2016; Sucu, 2016; Emiroğlu, 2017) olduğu gibi örtüşmeyen (Gökay ve Özdemir, 2010; Yıldız, 2010; Receptoğlu, 2013; Ertürk, 2014) çalışmaların da var olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ulaşılan bulgular bağlamında içsel faktörler boyutunda 1-5 yıl, dışsal ve yönetsel faktörlerde ise 6-10 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular dikkate alındığında içsel faktörlerde aynı müdür ile çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin motivasyonlarının azaldığı gözlenirken, dışsal ve yönetsel faktörlerde ise öğretmenlerin motivasyonlarının aynı müdür ile görev yapma sürelerine paralel olarak arttığı görülmektedir. İçsel ve yönetsel boyutlarda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, dışsal boyutta bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Işık (2016) araştırmasında aynı müdür ile çalışma süresi ile ilgili öğretmen görüşlerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığını belirtmektedir.

İçsel faktörler boyutunda aynı müdür ile 1-5 yıllık görev yapma süresine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek çıkmasının birkaç nedeni olabilir: 1) Öğretmenlik mesleğinde yeni olmaları, 2) İdealist bir yaklaşım sergilemeleri 3) Yönetim ve yöneticilik konularına fazla ilgi duymamaları ve 4) Dışsal ve yönetsel faktörlerden ziyade daha çok içsel odaklı eylemleri gerçekleştirmeye çalışmaları. Dışsal ve yönetsel boyutlarda 6-10 yıl aynı müdür ile çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması ise, uzun süre aynı yönetici ile birlikte görev yapmaları, ikili ilişkilerde daha samimi davranmaları ve yöneticiyi daha yakından tanımalarına bağlanabilir. Yıldırım (2011) araştırmasında okul müdürlerinin yönetici olarak atandıktan sonra yöneticiliği öğrendiklerini belirtmektedir. Bu süreç zarfında okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili birçok prosedür ile birlikte temel yönetim becerisini de edinirler. Uzun süre aynı okulda görev yapan müdürlerin öğretmen motivasyonlarının artırılmasına yönelik inisiyatif almaları bu öğrenme sürecinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın sonunda çıkan bulgular dikkate alındığında içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16-20 yıl arası, dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında 11-15 yıl arası sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlere, en düşük puan ortalaması ise içsel faktörler boyutunda 6-10, dışsal faktörler boyutunda 16-20 ve yönetsel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı okulda çalışan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Burada öğretmen motivasyon düzeylerinin en düşük puan ortalamaları aynı okulda görev yapma sürelerinden ziyade motivasyon boyutlarına göre değişim gösterdiği gözlenmiştir. En yüksek puan ortalaması dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında aynı görev sürelerine sahip öğretmenlerin paylaştığı ancak içsel faktörler boyutunda ise bu ortalamanın farklı bir görev süresine ait olduğu ortaya çıkmıştır. Dışsal ve yönetsel boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, içsel boyutta 1-5 ile 6-10, 1-5 ile 11-15, 6-10 ile 16-20 ve 11-15 ile 16-20 yıl süreli gruplar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Kılıç ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada aynı okulda çalışma süresi ile ilgili elde ettikleri bulguların, hazır çalışmanın içsel faktörlerden çıkan bulguları desteklediği fakat dışsal ve yönetsel boyutlardaki bulguları desteklemediği anlaşılmıştır. Öğretmen motivasyon düzeyi boyutlar bazında değerlendirildiğinde içsel boyut ile örtüşmeyen ancak dışsal ve yönetsel boyuttaki öğretmen algıları ile örtüşen (Ergen, 2009; Receptoğlu, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir vd., 2014; Işık, 2016; Emiroğlu, 2017) çalışmalar da mevcuttur.

Dışsal ve yönetsel boyutlarda en yüksek puan ortalamasının aynı okulda 11 ile 15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlere ait olması, okulun fiziki yapısı ve donanımının uygun olması, uzman kişilerle çalışmaları, yönetici ve meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyi olması, yöneticileri tarafından çalışmalarının takdir edilmesi ve yöneticilerinin güvenini kazanmış olmalarıyla ilgili olabilir.

Çıkan bulgular çerçevesinde tüm boyutlarda en yüksek puan ortalamasının ön lisans derecesine, en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. İçsel faktörler boyutunda ön lisans ile lisans ve ön lisans ile yüksek lisans grupları arasında anlamlı fark tespit edilirken, dışsal ve yönetsel boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde, çalışmada dışsal ve yönetsel boyutlarda ulaşılan bulguların literatürde olan bazı araştırmalarla benzerlik taşıdığı söylenebilir (Tezcan, 2006; Baygut, 2007; Ergen, 2009; Receptoğlu, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir vd., 2014; Ertürk, 2014; Işık, 2016).

Yüksek mesleki donanımı ve akademik yeterliliği olan öğretmenlerin motive edilmesinin daha zor olduğu saptanmıştır (Alughaab, 2011). Handayani (2016) lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha kolay motive olduklarını ve yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, mesleki beklentileri ile hayatta karşılaştıkları gerçekler arasında bir uyumsuzlukla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Al-Salameh (2014) eğitim düzeyi değişkeni bağlamında çıkan bulgular lisans mezunlarının işlerine daha fazla odaklandıklarını, konsantre olduklarını ve yüksek lisans mezunlarından daha yüksek oranda motive olduklarını vurgulamaktadır. Ertürk (2014) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunlarına nazaran motivasyon algılarının daha düşük olmasının nedenini diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerle hemen hemen aynı ücreti almış olmaları ve aralarında herhangi bir ücret farklılığının olmayışından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Motivasyonun tüm boyutlarında en yüksek puan ortalamasının ön lisans en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olması şu şekilde açıklanabilir: Eğitim düzeyi düşük bireylerin beklentilerinin daha az olması veya beklenti derecelerinin daha düşük ve karşılanabilir olması motivasyonlarını olumlu etkilediğini, kurumlarını sahiplendiklerini ve yöneticilerinin yönetiminde memnun olduklarını göstermektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe arzu ve taleplerin artmasının yanı sıra beklentileri de artmaktadır. Bununla birlikte yönetimde söz sahibi olma talepleri ve yönetime karşı daha eleştirel bir tavır sergilemeleri puan ortalamasının düşük olmasında önemli bir etken olabilir. Can (2015) eğitim seviyesi arttıkça doğal olarak öğretmenlerin de beklentileri artmaktadır ve böylece daha fazla motivasyon faktörüne ihtiyaç duyarlar.

Araştırmanın sonucunda sağlanan bulgular dikkate alındığında, en yüksek puan ortalamasının içsel ve dışsal boyutlarda ortaokul, yönetsel faktörler boyutunda ilkökulda görev yapan öğretmenlere ve en düşük puan ortalamasının ise tüm boyutlarda lisede görev yapmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. İçsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmazken, dışsal ve yönetsel boyutlarda ilkökul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fernet vd., (2008) ilkökul öğretmenlerinin derse hazırlanma konusunda lise öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde motivasyon gösterdiklerini belirtmektedir. Emiroğlu'nun (2017) çalışmasında okul türüne göre iç motivasyon boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve ilkökulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının lisede görev yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Simiç vd., (2018) ilkökulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baygut'a (2007) göre okulların büyüklüklerine göre orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkarken, büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Bir başka ifadeyle okulun büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin okul müdürleri tarafından güdülenmelerine ilişkin algıları düşmektedir. Diğer taraftan Bakır (2007) tarafından yapılan çalışmada okul türüne göre öğretmen algılarında farklılık gözlenmemiştir.

Okul türü değişkenine yönelik bulgularda lisede görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin tüm boyutlarda düşük çıkmıştır. Bu sonuç yöneticiler açısından lisede görev yapan öğretmenlerin güdülenmesinin daha zor olduğunu göstermektedir. Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükseltmek için okullarında çeşitli eylem ve aktiviteler düzenleyerek öğretmenlere bazı görev ve sorumluluklar verebilirler.

Sonuçlara ilişkin bulgular en yüksek puan ortalamasının içsel ve yönetsel faktörler boyutlarında sınıf öğretmenliği, dışsal faktörler boyutunda ise özel yetenek branşına sahip öğretmenlerin aldıklarını göstermektedir. En düşük puan ortalamasının içsel faktörler boyutunda özel yetenek, dışsal ve yönetsel boyutlarında ise sözel branşına sahip öğretmenlerin aldığı tespit edilmiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde anlamlı düzeyde farklılık görülmezken, yönetsel faktörler boyutunda 1-3 (sınıf öğretmenliği ile sözel branş) grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Güven (2007); Bakır (2007); Yanmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda branş değişkenine yönelik öğretmen algılarında anlamlı fark bulunmuştur. Böylelikle, elde edilen sonuçlar mevcut çalışmanın yönetsel faktörler boyutundaki bulguları desteklemektedir. (Baygut, 2007; Şener, 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Kırıştı, 2013; Receptoğlu, 2013; Özdemir vd., 2014; Elçi ve Tan, 2015; Sucu, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016) tarafından yapılan çalışmalarda branşa yönelik öğretmen görüşlerinde herhangi anlamlı fark bulunmamıştır. Değerlendirme sonucunda çıkan bulguların bu çalışmanın içsel ve dışsal boyutlardaki öğretmen görüşleriyle örtüştüğü ortaya çıkmıştır. İçsel ve yönetsel boyutlarda sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerin puan ortalaması daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre okul yöneticisi inisiyatif aldıkça öğretmen motivasyonunun arttığı söylenebilir. Jaramillo, Locander, Spector ve Haris (2007) yaptıkları çalışmada kişisel inisiyatif ile içsel motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kişisel inisiyatifin içsel motivasyonla iş performansı arasında aracı rolü üstlendiği bulgusunu elde etmişlerdir. Böylece bu bulgunun, içsel motivasyonun ve kişisel inisiyatif ile olan ilişkisinin açıklanmasında önemli bir rolü vardır. Frese ve Fay (2001) işteki

kendiliğinden başlama davranışının anlaşılabilmesi için içsel motivasyonunun korucu görevini üstlenmesini, kendiliğinden başlama davranışlarının olumlu duygular ve olumlu etkilerle ahenk içerisinde olmasını gerektirir.

Joo ve Lim (2009) araştırmalarında proaktif kişilik ile içsel motivasyon arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İşgörenlerin proaktif kişilikleri ne kadar yüksek olursa, motive olma eğilimleri de o derece yüksek olur. İşgörenler daha çok proaktif kişilik gösterip daha yüksek iş tatminine ulaştıklarını algıladıkları an içsel olarak daha çok motive olacaklarını düşünmekte. Parker, Bindl ve Strauss (2010), bireylerin doğası gereği görevlerini eğlenceli ve ilginç buldukları zaman proaktif hedefleri belirleme ve proaktif olma çabaları daha da hızlı bir ivme kazanacaktır. Bu görüşler çerçevesinde içsel motivasyonun en fazla proaktiflik yaklaşım ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Fay ve Frese (2001) tarafından yapılan çalışmada iş yerindeki kişisel inisiyatif bağlantılı davranışların başarı sağlamasındaki en önemli faktörlerden birisi motivasyon olduğu belirtilmiştir. Kişisel inisiyatif almanın çeşitli ortamlarda işgörenlerin performans ve motivasyonu ile yakın ilişki içerisinde olduğu ve ayrıca kişisel inisiyatifin güdülenmiş davranışı kontrol ettiği vurgulanmıştır.

Frese vd., (1997) kişisel inisiyatif, örgütsel etkinlik için önemlidir ve bağlamsal performansın bir yönüdür. Baer ve Frese (2003) yaptıkları araştırmada süreç yenilikleri, inisiyatif almaya uygun şartlar, psikolojik güven ve firma performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında inisiyatif almaya uygun şartların, psikolojik güvenin firmanın performansıyla pozitif ilişkili olduğunu ve süreç yenilikleri ile firma performansı arasındaki ilişkiyi yumuşatıcı bir şekilde üstlendiğini göstermiştir.

Chiaburu ve Carpenter (2013) tarafından yapılan ve 165 işgörenden oluşan araştırmada işgören motivasyonunu öne çıkaran statü çabasının proaktif iş davranışlarına ve kişisel inisiyatif biçiminde işgören başarısı çabalarına etkisini incelemişler. Araştırmada elde edilen verilerin bulgularına göre statü mücadelesinin inisiyatif almada olumlu olduğu gözlenmiştir. Daha da önemlisi, statü çabası esnasındaki bireyler arası etkileşim düşük seviyeden yüksek seviyelere çıktığında işgörenin inisiyatif almasını arttırdığını ve bunun da işgören motivasyonuna olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Tornau ve Frese'nin (2013) çalışmasında kişisel inisiyatif ile iş başarısı arasında pozitif bir bağ olduğu bulunmuştur. Stroppa ve Speiss (2011) tarafından yapılan araştırmada yöneticisinin desteğini alarak kişisel inisiyatif alan işgörenlerin işlerine daha iyi uyum sağladıkları, daha yüksek performans gösterdikleri ve bu bağlamda daha başarılı oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Kişisel inisiyatif ile iş başarısı ve örgütsel başarı arasında pozitif ilişkinin olması işgörenlerin motivasyon düzeylerini de olumlu biçimde etkileyecektir. Atkinson (2013), sürekli iyileştirme yoluyla gerçek ve sağlam süreçlerin oluşturulması için aktif bir yaklaşımın sergilenmesi gerekmektedir. Aktif bir yaklaşımın sergilenebilmesi için de yöneticilerin işgörenlerinin proaktif olmalarına izin vermesi gerekir. Diğer taraftan, (Van Gelderen, Frese ve Thurik, 2000; Frese, Brantjes ve Hoorn'nin, 2002) araştırmalarında proaktifin karşıtı olan reaktif yaklaşımın performansı olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Liderlik stillerinden demokratik stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunurken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Dışsal faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki gözlenirken, tam serbestlik tanıyan stil ile dışsal faktörler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile yönetsel faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan bulgular doğrultusunda demokratik liderlik tarzının sergilenmesiyle birlikte, öğretmenlerin içsel motivasyonunun arttığı ancak otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ekseninde içsel motivasyonda bir düşüş olduğu gözlenmiştir.

Yöneticilerin liderlik davranışları ile işgörenlerin motive edici faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çelik, 2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmen motivasyon algıları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yurdakul, 2007). Price (2008) yaptığı araştırmada demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ve demokratik liderlik stili puanları arttıkça öğretmen motivasyonunda da artışın yaşandığını ifade etmiştir. Böylece demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan otokratik liderlik stili öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği ve puan arttıkça öğretmen motivasyonunun düştüğü belirlenmiştir. Nyagaka (2018) araştırmasında müdürlerin demokratik liderlik tarzı ile destek personeli motivasyonu arasındaki ilişkinin bulgularına dayanarak, müdürler tarafından demokratik liderlik tarzının bir unsuru olarak karar alma sürecine destek personelinin katılması, kamu ortaöğretim okullarında personel motivasyonunu çok daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Varlı (2015) okul yöneticileri demokratik liderlik davranışları sergilediklerinde okulda açık bir iklimin, otokratik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları sergilediklerinde ise okulda kapalı ve ilgisiz bir okul ikliminin oluştuğunu ifade etmektedir.

Çalışma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin otoriter ve tam serbestlik tanıyan liderlik tarzını uygulayan okul müdürlerinin liderlik faktörlerine dayanarak büyük ölçüde motive olamadıklarını göstermiştir. Buna karşılık demokratik ve dönüşümsel liderlik stilleri uygulandığı zaman öğretmenlerin daha iyi motive oldukları ve daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Mary, 2012). Demokratik liderlik stiline işgörenler ve liderler arasında fikir ve sorumluluk paylaşımını desteklediğini ve bunun sonucunda işgörenlerin motivasyonunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Otokratik liderlik stili ise öğretmenleri motive etmediği sonucu elde edilmiştir (Lekia ve Kayii, 2018).

Gopal ve Chowdhury'nin (2014) çalışmasında tam serbestlik tanıyan liderlik stiline motivasyonla negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuç, işgörenlerin bu liderlik stili yönetiminde tatmin olmadıkları anlamına gelir. Kurland, Peretz ve Braude (2010) araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre tam serbestlik tanıyan liderlik stiline okul vizyonunun veya okulun öğretim sisteminin üzerinde hiçbir etkisinin olmadığıdır. Alasad (2017) okul yöneticilerinin öğretmenlere gerekli yardımı, desteği ve rehberliği sağlayamaması tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları arasında negatif yönlü bir ilişkiye neden olur. Tam serbestlik tanıyan liderlik ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kurland vd., (2010) tam serbestlik tanıyan liderlik stili tam olarak liderlik sergilememekte ve örgütün lideri olmakla ilgili tüm hususlardan kaçınmaktadır. Bu nedenle etkili pozitif kültürler oluşturmak veya sürdürmek isteyen okul yöneticilerinin okullarında tam serbestlik tanıyan liderlik davranışlarını uygulamaları gerekir.

Arslan (2012), okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adjei ve Amofa (2014) öğretmenlerin, karar verme sürecine katılmaları ve elverişli çalışma ortamının sağlanması öğretmen motivasyonunu gerçekten etkileyen ana faktörlerdir. Büyükyavuz (2015) yaptığı çalışmada demokratik liderlik stili ile işgörenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki olduğu ancak otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile işgörenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstelik demokratik liderlik stiline işgören motivasyon düzeylerini olumlu yönde artırdığını belirtmektedir. Rahbi, Khalid ve Khan (2017) liderlik, bireyleri ve ekipleri etkileyen ve motive eden önemli bir algıdır ve liderlik personeli motive etmede önemli bir rol oynar. Demokratik, otoriter, tam serbestlik tanıyan ve dinamik liderlik stilleri ile işgören motivasyonu arasında net bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Adeyemi'nin (2010) araştırmasında otokratik liderlik stiline kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin iş performansının demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin kullanıldığı okullardan daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Mruma (2013) her ne kadar hem içsel hem dışsal güdüleyicilerin öğretmenlerce önemli motive edici faktörler olarak kabul edilse de öğretmenlerin güdülenmesinde en etkili güdüleyicilerin içsel faktörler olduğunu belirtmektedir. Aacha (2010) çalışmaya katılan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile performansları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, dışsal motivasyon ve öğretmenlerin performansı arasında da pozitif bir ilişki ortaya çıkmış, bu da hem dışsal hem de içsel motivasyonların öğretmenlerin performansını etkilediğini göstermektedir. Franklin (2016) liderlik stillerinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını farklı şekilde etkilediğini ve okul yöneticileri için pratik çıkarımlar sağladığını vurgulamaktadır. Kırıştı (2013) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin memnuniyet düzeyini artırarak, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükselmesinde önemli katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Pitre (2003) okul liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir.

Yetkinlik ve özerklik bağlamında, doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları tatmin etmenin ve ilgi duymanın dışında ortaya çıkan içsel motivasyonlu davranışlar kendi belirledikleri davranışların prototipidir. Dışsal motivasyon, bazı farklı sonuçları elde etmek için bir etkinlik yapıldığında elde edilen bir yapıdır. Bu nedenle dışsal motivasyon, içsel motivasyonla çelişir; bu da araşsal değerinden ziyade basitçe kendi faaliyetinin memnuniyetini ortaya koyan bir eylemi gerçekleştirmeyi ifade eder (Ryan and Deci, 2000). Öğretmen motivasyonunu etkileyen kaynaklardan başlıcaları içsel ve dışsal kaynaklardır. İçsel motivasyon faktörleri dışsal faktörlerden daha etkilidir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonları değer ve inançlarıyla da yakın ilintilidir (Yazıcı, 2009). Önemli olan yöneticilerin ve işgörenlerin bireysel nitelikleri ve ihtiyaçlarıyla göz önünde bulundurarak motivasyonu özendirici araçlarını ve bireye olan etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda yöneticiler motivasyonu artırmak için işgörenleri motive edecek uygun araçları belirlemeleri ve kullanmaları gerektiğini unutmamalıdır (Onay ve Ergüden, 2011). Geleneksel olarak, eğitimciler, içsel motivasyonunun daha çok arzu edildiğini ve dışsal motivasyondan daha iyi öğrenme çıktılarını sağladığını düşünüyorlar (Lai, 2011).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma bulgularından da anlaşıldığı gibi demokratik liderlik davranışları öğretmen motivasyonunu olumlu etkilerken otokratik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları öğretmen motivasyonu olumsuz etkileyebiliyor. Öğretmenlik mesleği hem teorik hem pratik dinamiklere dayanan bir meslek olduğu için

öncelikle öğretmen kendi fikir ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabileceği özgür ortamlara ihtiyaç duyar. Böyle ortamlarda ancak demokratik liderlikle sağlanabilir.

Kişisel inisiyatif almanın öğretmen motivasyonunun boyutları olan içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri etkileme sonuçlarına bakıldığında, proaktiflik boyutunun içsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ancak kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarının içsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür. Kendiliğinden başlama boyutunun dışsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarının dışsal faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmektedir. Hem proaktiflik hem ısrarcılık bağımsız boyutlarının yönetsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları ancak kendiliğinden başlama boyutunun yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Fay and Frese (2000'a) kişisel inisiyatif teorisi, kendiliğinden başlama davranışının hem içsel yönden hem de para gibi dışsal ödüller tarafından motive edilebileceğini belirtmektedirler. Roberts (2016) proaktif kişilik davranışlarının eğitim motivasyonunun yordanmasında bağımsız ve pozitif bir rolle sahip olduğunu vurgulamaktadır. Frese (2008) proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif davranışının sergilenmesi hem örgütsel performansını hem de bireysel performansı iyileştirmektedir. Frese ve Fay (2001) kişisel inisiyatif karşılıklı determinizmi, örgütsel vatandaşlık davranışını, yenileşmeyi, girişimciliği, iş performansını, içsel motivasyonu ve öz düzenleme kavramlarını teşvik ederek kısmen değiştirdiği görülmektedir. Taris ve Wielenga-Meier (2010) tarafından yapılan araştırmada ise kişisel inisiyatif alan işgörenlerin kendilerini daha iyi, daha huzurlu ve daha başarılı hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Parker (2014) inisiyatif almak ve proaktif olarak iyileştirmeler yapmak gibi daha aktif performans türlerinin günümüzün dinamik işyerlerinde giderek daha önemli hale geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların iş tasarımının proaktif tutum ve davranışları nasıl kolaylaştıracağı konusunda giderek daha fazla çaba sarf ettikleri görülmektedir.

İnisiyatif, yöneticinin örgütsel yapıdaki ve idari işlevlerdeki süreçleri algılamasına yardımcı bir kavram olmakla birlikte yöneticilerin demokratik karar alma süreçlerinin doğasını da desteklemektedir (Cameron, 1999). İşgörenleri karar alma sürecine dahil eden ve aynı zamanda işgörenlerin katkılarını önemseyen demokratik liderlik, muhtemelen işgörenin proaktif davranışını kolaylaştırmaktadır (Vroom ve Jago, 1988). Müdürlerin inisiyatif almasında vizyoner rolleri, pedagoji ve öğrenmede değişim lideri, kültürel değişim lideri, örgütsel, yapısal ve politik değişim lideri, teşvik edici, destekleyici ve teknoloji kullanımı gibi unsurların çok büyük etkisi vardır. Müdürler öncülük ederken, birbir inisiyatifin uygulanmasında öğretmenleri destekleyerek etkilerler, böylece güçlü bir vizyon oluşturmaktan, tüm paydaşlardan destek almaktan faydalanacaklardır ve sonuçta başarılı bir inisiyatif değişimi yaratmak için hazırlık yapmaya odaklanacaklardır (Cutter, 2017). Lider emir ve yasaların bıraktığı boşluklardan faydalanarak, liderlik rolüne yol açacak durumlara girmeyi ve inisiyatif almayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Ayrıca iyi liderlik stilleri, yöneticinin uygulanabilir bir yönetim sürecini uygulamaya koyması inisiyatif alması ile başlar. Northhouse'a (2010) göre, bir şirket ya da örgütün başarıya ulaşması için işgörenlerinin kendi özgür iradeleri çerçevesinde faaliyet göstermelerine izin verilmesi gerekir (Franklin, 2016).

Yöneticilerin inisiyatif almaları, okulların hiyerarşik ve bürokratik işleyişini okulların lehine olan stratejik durumlara dönüştürebilir ve dinamiklerin harekete geçmesini sağlayabilir. Ancak bazı olumsuz duygular, okul yöneticilerinin inisiyatif almalarını engellediği anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, inisiyatif almanın sadece bireysel bir davranış değil, aynı zamanda örgütsel ve idari bir davranış olduğu açıktır (Dörrenbächer ve Geppert, 2009). Rasha (2008) 160 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin müdür tarafından desteklenmesi, karar verme sürecine katılması ve okul politikasının belirlenmesine katkı sunması, çalışmalarında daha fazla özgürlük ve inisiyatif duygusuna katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Akt: Jamal, 2014). Okul yöneticilerinin inisiyatif almalarının oldukça sınırlı olduğu ya da küçük ölçekli durumlarda ancak inisiyatif aldıkları Akın (2012) tarafından belirtilmektedir.

Mevcut eğitim sistemimizin yapısı her ne kadar inisiyatif almaya uygun değilse de kişisel inisiyatif alma kavramı liderlik stilleri gibi öğretmen motivasyonu ile ilişkili bir süreçtir ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Üst makamlar tarafından kendisine inisiyatif kullanması yönünde müsaade edilen okul yöneticisinin hem özgüveni artacak ve hem de okula karşı yaklaşımı değişecektir. Bu duygulara sahip olan yöneticinin yöneticilik performansının yükselmesinin yanı sıra, öğretmen motivasyonuna ve öğrenci başarısına olumlu katkı yapacağı unutulmamalıdır. Ayrıca okulda ortaya çıkan ufak sorunların çözümünde kişisel inisiyatif kullanımı hem zamandan tasarruf ettirecek hem sorunların birikmesini önlemeye çalışacaktır.

Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunu etkilediği görülmüştür. Demokratik stil öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stiller öğretmen motivasyon düzeylerini olumsuz yordadıkları görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin motivasyon düzeyinin artırılmasında büyük önem taşıyan demokratik liderlik davranışlarının geliştirilmesi konusunda okul yöneticilerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi sağlanmalıdır. Whitten'e (2014) göre öğretmenin mesleki gelişimini en çok etkileyen etkenler içsel motivasyon faktörleridir.

Ancak içsel motivasyon faktörleri öğretmenlerin üzerindeki etkilerine ve profesyonel olarak gelişim isteklerine göre değişebilir.

Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri bağlamında öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunun yordamasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, demokratik ve otokratik stil dışsal faktörleri olumlu yordarken, tam serbestlik tanıyan stilin yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu demokratik ve otokratik bağımsız değişkenler tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı anlaşılmaktadır. Tam serbestlik tanıyan stilin ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Adeyemi (2010) okul yöneticilerinin sergiledikleri tam serbestlik tanıyan liderli stili ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Çünkü liderlik rollerinde dikkatsiz tavır sergileyen müdürlerin, normalde öğretmenlerinden düşük düzeyli bir iş performansı beklentisi içerisinde olurlar. Chaudry ve Javed (2012) tam serbestlik tanıyan liderlik stili gereği, yönetimin müdahaleci bir politika sergilememesi nedeniyle işgörenlerin motivasyonuna etkisi düşüktür. Dolayısıyla bu tip liderlik stili diğer liderlik stillerine kıyasla işgörenlerin motivasyon düzeyini arttıran önemli bir tarz olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak Franklin'nin (2016) yaptığı araştırmasında hem ülke içinde hem ülke dışında görev yapan ABD öğretmenlerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stili tarafından motive olduklarını belirtmiştir.

Yuliharnanti, Setiawan ve Noermijati (2016) tarafından yapılan çalışmada liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna ve performansına doğrudan etkisinin olduğunu göstermektedir. Yöneticinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu, öğretmenlerin iş motivasyonunu ve çalışma disiplinini uygulamada yoğunlaştığı durumlarda, öğretmen performansının arttığı ve işe daha iyi konsantre oldukları gözlenmiştir. Böyle bir liderlik tarzının uygulanması, işgörenlerin liderlerine karşı sadık ve saygılı olmasının yanı sıra güvenilir ve saygın hissetmelerini sağlayacaktır. Sonunda, işgörenler beklenenden daha fazlasını yapmak için rahat ve motive olacaklar. Özetle, liderlik tarzı, öğretmenin iş motivasyonu üzerinde önemli ve olumlu etkilere sahiptir.

Liderlik, her örgütün yaşamını sürdürmesinde dayanak noktasıdır. Vizyon, misyon ve yönlendirme yaparak başarılı olmak için potansiyel kaynakları harekete geçirir. Böylece, örgütlerin benimsediği liderlik stiline, işgörenlerin motivasyonu ve bağlılığı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Chioma, Uche ve Ebikeseye, 2017). İşgören motivasyonunun artırılmasında liderler önemli rol oynarlar. Günümüzde liderlerin işgörenlerin daha etkin bir şekilde motive edilmesine yardımcı olabilecek pratik araçlara ihtiyaç duydukları bilinir (Jensen, 2018).

Mevcut ve yeni ortaya çıkan ulusal eğitim politikası ile birlikte artan okul özerkliği çerçevesinde eğitim reformunun hayatta geçirilmesinde ve öğrenmenin iyileştirilmesinde liderliğin daha çok olumlu bir rol oynayabileceği varsayılmaktadır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Liderlik, işgörenlerin performansını ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Bernanthos, 2018). Okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyon düzeyini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmekte ve öğretmen motivasyon düzeyinin yükselmesinde veya azalmasında önemli bir rol oynayabilmektedir (Yurdakul, 2007). Yöneticilerin liderlik davranışları işgörenlerin iş motivasyonunu etkiler. Liderler, işgörenlerin motivasyon düzeylerini yükseltmek için kendilerine özgü yöntemler uygulayabilirler. Bazı liderler "demir yumruk" tarzı ile liderlik yaparken, bazı liderler motive etmek için dönüşümsel stili tercih edebilirler (Rawung, 2013).

Öğretmenin motivasyonu için en önemli faktör okul yönetimidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, yetki ve sorumluluk paylaşımı, tazminat ve ödüller onların motivasyon düzeylerini artırabilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Alasad, 2017). Ayrıca okulun fiziki koşullarının yanı sıra öğretimde kullanılacak araçların temin edilmesi de öğretmenleri motive etmektedir (Ataklı, 1996). Zira kişisel özellikler, fiziksel koşullar, önceki deneyimler ve çevresel koşullar motivasyonla ilgilidir. Bir yönetsel bakış açısıyla bakıldığında motivasyon bir bireyi aktif hale getirmek için hangi yöntemi seçeceğine karar veren bir süreçtir (Ruthankoon ve Ogunlana, 2003).

Bir örgütün (kurumun) geleceğini ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi yöneticilerin işgörenlerine liderlik etmesi ve motivasyon düzeylerini artırabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Yöneticilerin motivasyonu sağlayan araç ve teorileri iyi seçmeleri ve etkin uygulamaları hem kendi saygınlıklarını hem de örgüt performansını arttıracaktır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, yöneticilerin sergiledikleri pozitif liderlik davranışları ve tutumları arttıkça işgörenlerin motivasyonunun olumlu yönde arttığı, negatif liderlik davranışları ve tutumları sergilemeleri durumunda ise işgörenlerin motivasyonunun azaldığı sonucuna varılmıştır (Erener, 2014).

Leithwood ve Steinbach'ın (1991) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile katılımcı (demokratik) liderliğin öğretme ve öğrenmede daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir (Hallinger, 2003; Marks ve Printy, 2003). Bu liderlik tarzlarının etkinliği, öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Blase ve Blase (1999) göre bu etki şu şekilde açıklanmaktadır: Öğretmenlerin düşünme yetilerini geliştirmek, öğretmenlerin geribildirimlerini sağlamak, önerilerde bulunmak, rol model olmak, profesyonelce davranmak ve mentorluk ilişkilerini geliştirmektir (Kılıç, 2019).

Demokratik liderlik modeline göre motivasyonun belirlenmesinde üç faktör rol oynamaktadır. Bunlar; kişisel hedefler, kişinin kapasitesine-yeteneğine olan inançları ve kişinin konumu veya durumu hakkındaki inançlarıdır. Böylece, örgütsel hedeflerin başarıya ulaşması için artan kontrol ile birlikte hiyerarşik örgüt yapısı içerisinde yönetimin işgörenlerin konumuna göre belirli görev ve sorumluluk vermesi, işgörenlerin daha fazla motive olmalarını sağlayacaktır (Leithwood ve Mascall, 2008). İşgörenler, demokratik (katılımcı) liderlik, kapsamlı eğitim, iş güvenliği, sürekli gelişime katılım ve iş bağlamındaki diğer olumlu özellikler ile motive edilmektedir. Etkinleştirici durum, örgüt misyonunun açık bir şekilde anlaşılmasıyla birleştirildiği zaman işgörenlerin tanımlanmış motivasyonu, yani değerlerin içselleştirilmesini yaşamalarına olanak sağlar (Parker, 2014). Örgütsel amaçlara ulaşmak için iyi bir motivasyona sahip olmak kaçınılmazdır. Bu nedenle, işgörenlerin ihtiyaçlarını tanımak ve planlamak güdüsel çaba için önemli bir adımdır. Dolayısıyla, liderin gerçekleştirdiği her eylem, işgörenlerde bir reaksiyona yol açar (Mohammed vd., 2014).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri öğretmen motivasyonunda ve refahında kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle, yöneticilerin liderlik stili, öğretmenlerin algıladığı gibi, okuldaki öğretmenlerin motivasyon türünün ve tükenmişlik duygularının bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır (Eyal ve Roth, 2011). Liderlik stilleri işgören performansını ve üretkenliğini etkiler. İşgörenlerinin motivasyonunu anlamak önemlidir çünkü motivasyon davranışlarının liderleri tarafından nasıl etkilendiğini belirler.

Yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları işgörenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Özan vd., 2010). Bütün paydaşların görüşlerini dikkate alan demokratik liderlik tarzı öğretmenlerin akademik performansı ve genel okul etkinliği açısından oldukça önemlidir (Allie, 2014). Demokratik liderlik, astlarına güvenen ve o güveni icraatlarıyla gösteren liderlerle ilişkilidir (Wangithi, 2014). Lewin ve Lippitt'e (1938) göre en etkili liderlik tarzı çoğu zaman demokratik liderlik tarzıdır (Price, 2008). Dinamik, proaktif ve demokratik liderlik becerileri hızlı değişen çevrenin hızına ayak uydurabilmek için okullarda kullanılmalıdır. Bu, sadece öğretmenleri çok çalışmaya yönlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda okullardaki ekip çalışmasını da kolaylaştıracaktır (Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015).

Katılım yoluyla uzlaşma sağlayan ve aynı zamanda yüksek bir mükemmellik ve öz-yönelime sahip olan demokratik liderlik tarzını kullanan yönetici demokratik bir liderdir. Bu tür lider, takipçileriyle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır. Aynı zamanda daha esnek olma ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verme eğilimindedir. Öğretmenleri karar verme sürecine katılmaları için motive edebilir (Ismail, 2012).

Demokratik liderlik stiline işgörenlerini karar alma sürecine katması ve onların fikir ve düşüncelerini dikkate alması, birçok işgören, güven duyduğu iş yerine iş birliği, takım ruhu ve yüksek moral ile karşılık vermek ister. Bu durum, örgütün hedefine ulaşmasında başarılı olma yüzdesini artırır (Cherry, 2017). Demokratik liderlik, yöneticilerin kararsız ve belirsiz bir çalışma durumuyla karşı karşıya kaldıklarında okul yönetiminde başvuru yapmaları için uygun bir stildir. Şayet yöneticiler öğretmenlerin etkili olmalarını istiyorlarsa, demokratik liderliği teşvik etmeli, öğretmenleri karar alma sürecine katmalı, öğretmenlerin görüşlerini dinlemeli ve bunları grup içinde tartışmaya teşvik etmelidir (Sirisookslip, Ariratana ve Ngang, 2015).

Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının müspet olması, öğretmen motivasyonunu da olumlu şekilde etkileyecektir. Motivasyonu yüksek olan öğretmen öğrenci başarısında çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenin motivasyonu arttıkça öğrencinin başarısı da o doğrultuda artmaktadır (Arslan, 2012). Liderin sergilemiş olduğu liderlik davranışları ile işgörenin etkinliğine, bireysel tatminine ve motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Avolio ve Bass, 2004). Okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri öğretmen motivasyonunun artırılmasında rol oynayan önemli faktörlerdir (Recepoglu, 2013).

Akinyi (2012) çalışmasında demokratik liderlik tarzının öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini ve öğretmen motivasyonunun artmasında önemli bir etken olduğunu, buna karşın öğretmen motivasyonu otokratik liderlik stili tarafından düştüğünü vurgulamaktadır. Bunu da otokratik liderlik tarzının öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmemesi, bütün kararların müdür tarafından verilmesi ve gücün kendisine tahsis edilmesine bağlı olduğunu açıklamaktadır. Demokratik liderlik stiline bağlılık, sıkı çalışma ve başarı hedefleri açısından yüksek öğretmen motivasyonuna yol açtığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunun demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunu artıran en iyi stil olduğu konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Wangithi (2014) tarafından yapılan çalışma, ilkokullarda demokratik liderlik tarzının en çok kullanılan stil olduğunu ve öğretmenlerin otokratik liderlik tarzının ilkökul öğretmenlerinin iş tatmini seviyelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, tam serbestlik tanıyan liderlik stiline ilkökulda öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini kısmen etkilediğini ortaya koymuştur. Fulk ve Wendler (1982) otokratik liderlik davranışı sergileyen liderin işgörenler arasında memnuniyetsizliğe yol açtığını belirtmektedir (Bayrakçı, 2010). Nadarasa ve Thuraisingam (2014) araştırmalarında otokratik liderliğin öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini buna ek olarak, demokratik liderliğin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha çok istifade etmeleri ve onların iş memnuniyetini arttırmak için demokratik liderlik tarzını uygulamaları gerektiğini vurgulamaktalar.

Okul yöneticilerinin uygulamaları ve liderlik davranışları bir okulun genel kültür ve iklimini büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla, destekleyici bir ortam, akranların saygısı ve öğrencilerin başarı sonuçları öğretmenleri aldıkları ek ödmeden daha fazla motive etmektedir. Motivasyonu artıran araçlardan biri de okulda oluşmuş ve okulla bütünleşmiş bir okul kültürüdür. Okul kültürünü benimsemiş ve kendini o kültüre ait olduğunu kabullenmiş öğretmenin motivasyonu yüksek olur (Leithwood ve Louis, 2012).

Gilbar (2015) çalışmasında müdürlerin sergiledikleri liderlik tarzları ile öğretmenlerin motivasyonuna yaptıkları katkıları incelemiştir. Liderlik davranışları olarak dönüşümcü, işlemci ve tam serbestlik tanıyan stilleri ele almıştır. Yapılan çalışma sonucunda liderlik davranışlarının öğretmen motivasyon düzeylerini arttırdığını belirterek en çok dönüşümcü liderlik tarzının öğretmen motivasyonunu arttırdığını gözlemiştir. Yurdakul (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticisinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir.

Franklin (2016) yaptığı çalışmada liderlerin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin daha çok tam serbestlik tanıyan liderlik stilini tercih ettiklerini ve liderlik stilleri öğretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive ettiğini ve böylece farklılıkların sosyal değişime katkı sağladığını vurgulamaktadır. Öğretmenler görevlerini yerine getirirken daha fazla seçeneğe sahip olmalarına olanak veren tam serbestlik tanıyan liderlik stili uygulayan yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Anderson, Christian, Hindbjorgen, Jambor-Smith, Johnson ve Wolf'a (2016) göre tam serbestlik tanıyan liderlik stili, bireylerin görevlerini istedikleri yöntemlerle yapmalarını ve işlerini motivasyon olmadan gerçekleştirmelerini sağlayan bir stildir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, işgörenlerin görevlerindeki asgari yönetim müdahalelerinden gelişir. Minimal denetim, işgörenlerde güven ve inanç yaratır, daha iyi performans ve kaliteli sonuçlara yol açar (Franklin, 2016).

Okul yöneticisi sergilediği olumlu liderlik stili ile pozitif okul kültürünü ve ortamını oluşturmakla birlikte öğretmenlerin kapasitelerini ve motivasyonlarını etkileyerek okulun başarılarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bush, 2005). Whiteacre'ye (2006) göre, liderlik, öğretmenlerin motivasyon düzeyini ve çalışmaya olan bağlılığını etkileyen önemli bir faktördür. Okul yöneticileri, okullarının misyon ve felsefelerini desteklemeleri konusunda öğretmenlerini motive etmek için yaratıcı yollar bulmalılar. Buna ek olarak, yöneticiler öğretmenler için bir rol modeli olarak hizmet etmelidir (Franklin, 2016).

İşgörenlerin demokratik ve serbestiyetçi bir liderlik tarzını otokratik bir tarza tercih ettikleri Canbolat (2016) tarafından vurgulanmaktadır. Omolayo (2007) demokratik liderlik stili ile yönetilen işgörenlerin, otokratik liderlik stili yönetimindeki işgörelere göre daha yüksek iş gerilimine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, otokratik liderlik ile yönlendirilen işgörelenler, demokratik liderlik bünyesindeki işgörelenlerden daha yüksek bir katılımçılık duygusu yaşamazlar.

Morgan'ın (2015) çalışmasında okul yöneticilerinin uygulamaları ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerin olumlu liderlik tavırları sergilemeleri sınıf yönetimi, okul ortamı ve akademik performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine inandıkları vurgulanmaktadır. Seymour (2016) ilişkilerinde pozitif olan okul yöneticileri, öğrenci, veli ve özellikle öğretmenler için cazip bir ortam yaratma potansiyeline sahip olurlar bu da öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir adımdır. Naile ve Selesho'nun (2014) çalışmasında okul yöneticisinin ortak bir vizyona sahip olması, karşılıklı güven hissini uyandırması ve yaratıcılığı teşvik etmesi gibi liderlik stilleri ile işgörenin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Okul yöneticisinin liderlik tutum ve davranışları öğretmenin moralini ve motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü yöneticinin günlük davranışları okulun atmosferinde hayati bir rol oynadığını göstermektedir. (Rowland, 2008; Marzano, McNulty ve Waters, 2003; Gray ve Ross, 2006) göre okul yöneticileri, kararlarına saygı gösterilip gösterilmediğine bakılmaksızın, yöneticisinin taleplerini sürekli olarak dikkate alan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen günlük kararlar alırlar (Hardman, 2011). Okul yöneticisi, okulun mükemmel olma hedefine doğru ilerlemesinde etkili bir orkestra şefi gibi çalışması gerekir (Alexson, 2008). Etkili okul liderleri, karar alma sürecine öğretmenleri de dahil ederek, uygulamalarında katılımcı bir kültürü teşvik ettikleri zaman öğretmenlerle ilişkilerini geliştireceklerdir (Gray, 2013). Yöneticiler, öğretmenlere karar verme süreçlerine dahil olmaları yoluyla sorumluluklarını vererek potansiyellerini kullanma şansı vermelidir. Bu sorumluluk, öğretmenlerin kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çabalarının ve katkılarının takdir edildiğini ve değer verildiğini hissettirmektedir (Franklin, 2016).

Liderlik, öğretmenlerin potansiyelini maksimum seviyeye çıkarmak ve okulun gelişmesini sağlamak için ilham, motivasyon, destek ve rehberliği doğru yönde yönlendiren uzlaştırıcı bir araçtır (Emmanouil, MA ve Ioanna,

2014). Öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirilmeleri motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Davis ve Wilson, 2000). Okul yöneticisinin liderlik stili, öğretmenin memnuniyeti, bağlılığı, motivasyonu, performansının kalitesi ve seviyesinin yanı sıra öğrenci başarıları üzerinde dolaylı etkisi ile ekip başarısında önemli faktörlerden birisidir (Fullan, 2001).

Bir okul yöneticisinin, diğer kişilerin yardımı ile bazı şeyleri gerçekleştirme konusunda büyük sorumlulukları vardır. Verdiği kararlar ve yetki dağılımları, optimum performansı elde etmek için liderlik davranışı gerektirir. Bazen lider, lider ve takipçilerinin aynı amaçlar doğrultusunda paylaştığı gücü, babacanlığı, pazarlığı veya karşılıklı araçları kullanabilir (Dilbeck, 1988). Okul yöneticilerinin olaylar karşısında çok hassas davranmaları ve yüksek derecede yapısal davranışlar sergilemeleri toplumun sosyal yapısı ve okulların kurumsal yapıları olan iki temel faktöre bağlı olabilir (Sancar, 2009). Öğretmenler sınıf ortamının içindeki ve dışındaki başarıları için tanınmak isterler. Bu nedenle yöneticiler öğretmenlerin başarılarını bilerek kutlamaları faydalı olacaktır (Gray, 2013). Genel olarak, öğretmenlerin yöneticileri tarafından yönlendirilmek konusunda talepleri olur (Barnett, Craven ve Marsh, 2005).

Öğretmenler gelecek nesilleri tek kalıp haline sokmaya çalışıyorlar. Şayet bir öğretmen eğitimin kalitesini arttırmak için elinden gelenin en iyisini yapmaya motive olursa, öğrencilerin başarılı olma şanslarının daha yüksek olacağı bir sır değildir. Zira, yöneticiler öğretmen motivasyonunu geliştiren davranışlar sergilerlerse, sonuç sadece öğrenci başarısı ile kalmaz aynı zamanda okulda genel anlamda başarı grafiğini yükseltmiş olur (Price, 2008). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki birbirine bağlıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenler arasında geliştirilen ilişki okul atmosferi için önemlidir ve bu nedenle motivasyon düzeyini etkiler. Bir öğretmen ne kadar çok motive olursa, başarısı ve performansı da o kadar yüksek olur (Gilbar, 2015). Okul liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı hep birlikte iç içe geçmiştir ve birbirlerini etkilediği kanıtlanmıştır (Price, 2008).

Öğretmen motivasyonunun sağlanmasında temel sorumluluk okul yöneticisine düşmektedir. Öğretmenler her zaman arkalarında yöneticinin desteğini hissetmelerini ve yönetici de onlara yaptıkları işin değerli olduğu bilincini kazandırmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin göstereceği çabalar, oluşturacağı atmosfer ve sağlayacağı çalışma koşullarıyla öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Sağlam, 2007). Güçlü ve güven telkin edici bir yöneticinin desteğini arkasından hisseden öğretmenin yüksek motivasyon düzeyini yakalaması ve mesleğinde başarılı olması çok daha kolaylaşmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

Yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda daha duyarlı ve daha bilinçli olmalı çünkü öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamak için öğretmenlerin heyecanlarını ve ilgilerini canlı tutmaları oldukça önemlidir (Al-Salameh, 2014). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına cevap vermeleri, işgörenler arasında ekip oluşturmayı teşvik etmeleri, rol modelleri olarak öğretmenleri motive etmeleri ve öğretmenlere kişisel ilgi göstermeleri, öğretmenlerin iş performansını ve motivasyon düzeylerini arttıracaktır (Kimathi, 2017).

Öğretmenlerin motivasyon faktörleri, eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişiminde belirgin bir şekilde yer almaktadır (Wildman, 2009). Her öğretmenin temel becerileri kazanabilmesi için motivasyon gereklidir ve bunları zamanla öğrenci öğrenimini teşvik eden tutumlar, ruh ve kalite performansına dönüştürür (UNESCO, 2014). Yöneticiler, öğretmenlerde arzu ve istek uyandırmakla birlikte, öğrencileri harekete geçirmek ve eğitmek için öğretmenleri motive etmede etkili bir liderlik sağlamalıdır (Barrett ve Breyer, 2014). Okul yöneticilerinin görevi sadece bugünün standartlarının sonucu olarak ortaya çıkan mevzuatın taleplerine cevap vermek değildir aynı zamanda öğretmenlerinin motivasyon gereksinimlerine odaklanma görevini de yerine getirme sorumlulukları vardır (Shelnutt, 2003).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kurumun önemli bir işgöreni olmak, karar verme yetkisine sahip olmak, maddi ve manevi olarak kazançlı olmak, yetenek ve becerilerini geliştirmek, başarılı olmak, toplumda saygınlık kazanmak, uzman kişilerle çalışmak gibi ifadeleri barındıran içsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran bu duyguları daha çok benimsedikleri ve yaşadıkları söylenebilir. Erkek öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyona yönelik algı düzeylerinin yükseltilmesini sağlamak amacıyla bu duyguların erkek öğretmenlere de benimsetilebilmesi konusunda okul yöneticileri tarafından çeşitli eylemler düzenlenebilir.
2. Motivasyonun yönetsel faktörler alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek çıkması, okulların yönetim kademelerinde daha çok erkek yöneticilerin istihdam edilmesinden kaynaklanmakta olduğu düşünülebilir. Kadın öğretmenlere yönetim kademelerinde yetki ve sorumluluk verilmesi bu boyutta motivasyon algılarının yükselmesine katkı sağlayabilir.

3. Eğitim düzeyi değişkeninden elde edilen sonuçlar kapsamında bakıldığında, motivasyonun tüm alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasının ön lisans mezunu öğretmenlere en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Bundan şu anlaşılmaktadır; eğitim seviyesi yükseldikçe beklentilerde yükselmektedir. Bu beklentiler karşılanmadığı zaman, işgörenden yabancılaşma ve işe karşı isteksizlik başlar. Okul yöneticileri yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin beklentilerini karşılamak ve motivasyonlarını artırmak için çeşitli programlar ve aktiviteler düzenleyebilirler.

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni çerçevesinde puan ortalamaları dikkate alındığında, tüm boyutlarda en düşük puan ortalamasının liselerde görev yapan öğretmenlerin aldıkları görülmüştür. Okulların mahiyeti ve fiziki koşulları büyüdükçe yöneticilerin yetki ve sorumlulukları da o düzeyde paralel olarak artmaktadır. Okul müdürü bu yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle ne kadar çok paylaşırlarsa, o kadar çok başarılı olacaktır.

5. Bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almaları üst yönetim tarafından desteklenmeli ve daha fazla yetki kullanımı için fırsat tanınmalıdır. Bu bakımdan, okul yöneticileri içinde buldukları şartları ve imkanları zorlayarak okulun başarısı ve işgörenin doyumunu için uygun gördüğü durumlarda inisiyatif kullanmaları faydalı olacaktır.

6. Okul yöneticileri tarafından sergilenen demokratik liderlik stili ile öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin bulunması; öğretmenin kendisini kurumun önemli bir parçası olduğunu hissetmesi, maddi ve manevi olarak kazançlı olduğunu, mesleğini özgür bir ortamda yaptığını ve gerektiğinde inisiyatif aldığını düşünerek daha başarılı bir şekilde motive olacağı algısını pekiştirmektedir. Diğer taraftan otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerini sergileme düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının azaldığı ve olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Okul yöneticileri liderlik davranışları sergilerken aşırı ve baskıcı otokratik ile vurdumduymaz olan serbest bırakıcı liderlik davranışlarından kaçınmaları öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sağlayacaktır. Liderlik stiline dayalı öğretmenlerin motivasyonlarının yönetiminde başarıya ulaşmak için okul yöneticilerinin demokratik, katılımcı, destekleyici ve aynı zamanda güven telkin edici bir liderlik stili benimsemeleri etkili olacağı düşünülebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Liderlik ve motivasyon birçok yönden incelenmiş ve uzun bir süreden beri araştırmalara konu olmuştur. Ancak bu karmaşık konuları tam olarak anlamak için her zaman ilave yaklaşım ve farklı metotlara yer vardır:

1. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları ve sergiledikleri demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda inisiyatif alma ve farklı liderlik stilleri ile birlikte farklı bağımlı değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir.
2. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisi, öğretmenlerin algılarına göre incelenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda ise okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin algıları ile öğretmen algıları karşılaştırılarak yapılabilir.
3. Bu çalışmada veriler nicel araştırma yaklaşımı bağlamında tasarlanan ilişkisel tarama modeli ve ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı aracılığıyla farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Buna benzer çalışmalar öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine uygulanarak öğretmen motivasyonuna olan etkileri karşılaştırılarak yapılabilir.
5. Bu gibi araştırmalar farklı illerde ve bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılarak hatta ülke genelinde daha büyük çapta yapılabilir.

Kaynakça

- Aacha. (2010). *Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: A case of Kimaanya-Kyabakuza Division, Masaka District*. Kampala: Makerere University.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2 (6), 83-91.
- Adjei, H. ve Amofa, A.K. (2014). Teacher motivation in senior high schools in The Cape Coast Metropolis. *European Journal of Education and Development Psychology*, 2 (1), 18-25.

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akinyi, J.J. (2012). *Influence of principals' leadership styles on teacher motivation in public secondary schools in Homabay County, University of Nairobi, Kenya*, Source <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/6685>
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alasad, S. (2017). The leadership styles of principals in bedouin secondary school and teachers. *Motivation Philosophy Study*, 7(3), 153-168.
- Alexson, A. T. (2008). *Leadership and school success: the behaviours and practices of a principal in an effective urban high school* (Doctoral dissertation). Liberty University, USA.
- Alfahad, H., Alhajeri, S. ve Alqahtani, A. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' achievement motivation. *Chinese Business Review*, 12 (6), 443-448.
- Allie, F. (2014). *The influence of school principals' leadership styles on the effectiveness of schools* (Master's thesis). Cape Peninsula University of Technology. South Africa.
- Almansour, Y. M. (2012). The relationship between leadership styles and motivation of managers conceptual framework, *International Refereed Research Journal*, 3, 161-166.
- Alrasbi, H.N. (2013). *The motivation of omani school teachers* (Doctoral dissertation). The University of Edinburgh, England.
- Al-Salameh, E. M. J. (2014). Teacher motivation: a study of work motivation of the primary stage teachers in Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3 (3), 57-61.
- Alugchaab, R. A. (2011). *Factors that influence the motivation of basic school teachers in Ga East Municipality* (Master's thesis). Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Ghana.
- Armstrong, M. (2006). *A-Handbook, human resource management practice* (Tenth edition). UK: Kogan Page.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221, 21-28.
- Atkinson, P. E. (2013). Implementation of lean culture change and continuous improvement. *Operations Management*, 39 (3), 16-21.
- Avolio, B. ve Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baer, M. ve Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Bakır, A. A. (2007) *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A Test of Antecedents, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (4), 26-39.
- Barnett, A., Marsh, H. ve Craven, R. (27th Nov- 1st Dec. 2005). What type of leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teacher's perceptions of satisfaction. (Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) conference, Creative Dissent: Constructive Solutions, Parramatta.
- Barrett, C., ve Breyer, R. (2014). The influence of effective leadership on teaching and learning, *Journal of Research Initiatives*, 1 (2), 1-9.
- Bateman, T. S., ve Crant, M. J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Baygut, T. (2007). *İzmir ili Gaziemir ilçesi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayrakçı, E. (2010). Lider davranışlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi: İpliksan a.ş. bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2 (2), 15-32.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation Theories and Principles*, Prentice Hall, New Jersey.
- Bentley, K. L. (2011). *An investigation of the self-perceived principal leadership styles in an era of accountability* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Bernanthos, B. (2018). The direct and indirect influence of leadership, motivation and job satisfaction against employees' performance. *European Research Studies Journal*, 21 (2), 236-243.

- Boyle, T. P. (2014) *High school teachers' and administrators' perceptions of teacher motivation factors* (Doctoral dissertation). Kennesaw State University, USA.
- Brown, L. V. (2007). *Psychology of Motivation*. New York: Nova Publishers.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2005). Preparation for school leadership in the 21st century: *International Perspectives. Paper read at First Head Research Conference*, Oslo: University of Lincoln.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Büyükyavuz, S. (2015). *Liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna etkisi (Konya sağlık kuruluşları çalışanları örneği)* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cameron, T.J. (1999). *Managers: Part of the problems?* Changing how the public sector work. USA: Greenwood Press.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087 – 3093.
- Canbolat, S. G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). A study of the teacher's burnout level according to various variables. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chaudhry, A. Q. ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (7), 258-264.
- Cherry. K. (2017). *The authoritarian leadership style & others you should know* <https://www.verywellmind.com/leadership-styles-2795312#:~:text=Authoritarian%20Leadership%20>
- Chiaburu, D.S ve Carpenter, N.C. (2013). Employees' motivation for personal initiative, the joint influence of status and communion striving. *Journal of Personnel Psychology*, 12 (2):97-103.
- Chiang, C. F. ve Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional leadership and transformational leadership on organizational commitment in Hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel and Business Management*, 1(1),1-12.
- Chioma, A., Uche, A. L.ve Ebikeseye, B. (2017). Leadership style as a predictor of employees' motivation and commitment: empirical evidence from service organization in Nigeria. *Advance Research Journal of Multi-Disciplinary Discoveries*, 1 (1), 1-12.
- Cutter, C. M. (2017). *The principal's role in the implementation of a one-to-one initiative: a case study of two schools* (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Çelik, H. (2017). The relationship between employee motivation and leadership. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 3 (3), 97-102.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik
- Davis, J., ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73 (6), 349-353.
- Dilbeck, D. H. (1988). *A study of principals' leadership behavior in one suburban school district* (Doctoral dissertation). Portland State University, USA.
- Dörrenbächer, C. ve Geppert, M. A. (2009). Micro-political perspective on subsidiary initiative-taking: evidence from German-owned subsidiaries in France. *European Management Journal*, 27 (2),100-112.
- Duman, N., (2014). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyon yöntemleri ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elçi, B., ve Tan, Ç. (2015). Başarılı okul müdürleri arasında öğretmenlere yaklaşımları yönüyle hangi motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunun incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (6),168-187.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Emmanouil, K., MA, A. O. ve Ioanna, L. P. (2014). The impact of leadership on teachers' effectiveness, *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (1), 34-39.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erener, M. (2014). *Liderlik-motivasyon etkileşimi ve ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 01-15.
- Eyal, O. ve Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 256-275.
- Fay, D. ve Frese, M. (2000a). Self-starting behavior at work: Toward a theory of personal initiative. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 307-337). Amsterdam: Elsevier.
- Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14 (1), 97-124.
- Fernet, C, Senécal, C, Guay, F, Marsh, H., ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers, *Journal Of Career Assessment*, 16 (2), 256-279.
- Franklin, K. (2016). *Examining the impact of leadership styles on the motivation of U.S. teachers* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Frese, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern work places. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 67-69.
- Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. ve Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. ve Tag, A (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese, M., Brantjes, A. ve Hoorn, R. (2002). Psychological success factors of small scale businesses in Namibia: The roles of strategy process, entrepreneurial orientation and the environment. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 7, 259-282.
- Frese, M., Garst, H. ve Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), 1084-1102.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gilbar, C. R. (2015). *Principals' leadership and teachers' motivation: a study of the relationship in the school reform era* (Doctoral dissertation). Lynchburg College, USA.
- Gopal, R. ve Chowdhury, R. G. (2014). Leadership style and employee motivation, an empirical investigation in Leading Oil Company in India. *International Journal Of Research In Business Management*, 2 (5), 1-10.
- Gökay M., ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 26.
- Grant, A. M. ve Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gray, P. S. (2013). *Factors that impact administrator-teacher relationships* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Greenfield, D. (2007). The enactment of dynamic leadership. *Leadership in Health Services*, 20 (3), 159-168.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711-735.
- 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. (2003), "Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45 (3), 199-207.
- Haque, M. F., Haque, M A. ve Islam, S. (2014). Motivational theories – a critical analysis *ASA University Review*, 8 (1), 61-68.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's Perception Of Their Principal's Leadership Style And The Effects On Student Achievement In Improving And Non-Improving Schools*, Doctoral Dissertation, University of South Florida. USA.
- Helvacı, M. A., ve Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 300-322.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ismail, M. R. (2012). *Teachers' perceptions of principal leadership styles and how they impact teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado, USA.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Jamal, A.H. (2014). Leadership styles and value systems of school Principals. *American Journal of Educational Research*, 2 (12),1267-1276.
- Jaramillo, F., Locander, W. B., Spector, P. E. ve Haris, E. G. (2007). Getting the job done: The moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and adaptive selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27 (2), 59–74.
- Jay, A. (2014). *The Principals' leadership style and teachers performance in secondary schools of Gambella Regional State* (Doctoral dissertation). Jimma University. Ethiopia.
- Jensen, J.D. (2018). Employee motivation: a leadership imperative. *International Journal of Business Administration*, 9 (2), 93-98.
- Joo, B. K. ve Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16 (1), 48-60.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Y. (2018). Cinsiyet değişkeni bağlamında stajyer öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36),21-32.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (27), 3006-3016.
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1),77-91.
- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi: Eğitim kurumlarında bir uygulama (Kadıköy Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kimathi, M. K. (2017). Influence of principals' leadership styles on teachers' job satisfaction in public secondary schools in Meru South Sub County, Tharaka Nithi, County, Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5 (11), 28-34.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-93.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği* (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kurland, H., Peretz, H.ve Braude, O. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kurt, E. (2015). *Eğitim kurumundaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Pearson Research Report*. 1-43.
- Leithwood, K. ve Mascall, B. (2008), "Collective leadership effects on student achievement." *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561.
- Leithwood, K. ve Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lekia, N. ve Kayii, N. E. (2018) Principals' leadership styles and motivation of teachers in government secondary schools in Port Harcourt Local Government Area. *International Journal of Innovative Education Research*, 6 (3),47-57.
- Lewin. K. Lippit. R. ve White R. K (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lin, M. ve Chuang, T. (2014) The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.
- Marks, H.M. ve Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-97.
- Mary, N. G. F. (2012). *Leadership style factors that influence motivation of pre-school teachers in public pre-schools in Embu North District, Embu County* (Master's thesis). University of Nairobi, Kenya.
- Matoke, Y.K., Okibo, W.B. ve Nyamongo, D.N. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in Masaba South Sub-County, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3 (6), 139-160.
- Mohammed, U. D, Yusuf, M.O, Sanni, I. M, Ifeyinwa, T. N, Bature, N. U. ve Kazeem, A. Ol. (2014). The relationship between leadership styles and employees' performance in organizations (a study of selected business organizations in Federal Capital Territory, Abuja Nigeria). *European Journal of Business and Management*, 6 (22), 1-11.

- Morgan, L. N. W. (2015). *The influence of school leadership practices on classroom management, school environment and academic under performance* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Mruma, J.M. (2013). *Effect of motivation factors on teachers' performance in tanzanian education institution; a case of public secondary schools in Nyamagana District, Mwanza* (Master's thesis). Tanzania Open University, Tanzania.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and Organizational Behavior* (7 th Ed). London Financial Tithes Pitman Publishing.
- Nadarasa, T. ve Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on school teachers' job satisfaction-study of secondry school in Jaffna District. *International Journal of Scientific and Research Publications*,4(1),1-7.
- Naile, I. ve Selesho, J.M. (2014). The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 175-182.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Nyagaka, N. E. (2018). Relationship between principals' democratic leadership style and motivation of support staff in public secondary schools in Kenya. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 5(8),1-14.
- Ololube, N. P., Amanchukwu, R. N. ve Stanley, G. J. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to *Educational Management*, 5 (1), 6-14.
- Omolayo. B. (2004). *Influence of job variables on workers commitment and satisfaction in four selected Nigerian manufacturing industries* (Master's thesis). University Ado Ekiti, Nigeria.
- Omolayo, B. (2007). Effect of leadership style on job-related tension and psychological sense of community in work organizations: a case study of four organizations in Lagos State, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 4 (2), 30-37.
- Onay, M., ve Ergüden, S. (2011). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Manisa- Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 221-230.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci. R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2),190-215.
- Parker, S. K. (2014). Beyond motivation: Job and work design for development, health, ambidexterity, and more. *Annual Review of Psychology*, 65, 661-691.
- Parker, S. K. ve Collins, C. (2004). Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations. Symposium conducted at *the meeting of the Academy of Management*, New Orleans, Louisiana.
- Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36 (4), 827-856.
- Pitre, L. A. (2003). *Mississippi student achievement improvement act and no children remaining from action: Leadership and teacher motivation* (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, USA.
- Pont, B., Nusche, D. ve Hunter, M. (2008). Improving school leadership. *Policy and practice*, 1, 1-199. ISBN 978-92-64-04467-8 – OECD.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Probst, T.M (2005) Countering the negative effects of job Insecurity through participation, decision making. *Journal of Occupation Health Psychology*, 10, 320-329.
- Rahbi, D. A, Khalid, K. ve Khan, M. (2017). The effects of leadership styles on team motivation. *Academy of Strategic Management Journal*, 16 (2), 1-14.
- Rawung, F.H. (2013). The effect of leadership on the work motivation of higher education administration employees (Study at Manado State University). *Journal of Business and Management*, 15 (1), 28-33.
- Rayborn, J. H. (2015). *Preferences for intrinsic and extrinsic sport motivators of mississippi's public sschool teachers* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (21), 575-588.
- Roberts, Z. M. (2016). *The effects of proactive personality, collectivism, and conscientiousness on training motivation* (Master's thesis). Houston University, USA.
- Robbins, S. P., Judge, T.A., ve Vohra,N. (2014). *Organizational behavior* (15th ed.), Pearson Education in South Asia, New Delhi, India.

- Ruthankoon, R. ve Ogunlana, S. O. (2003). Testing Herzberg's two-factor theory in the Tai Construction Industry. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10 (5), 333-341.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Segredo, M.R. (2014). *The Relationships between elementary school principals' emotional intelligence, leadership style and school culture* (Doctoral dissertation). Florida International University, USA.
- Seibert, S. E., Kramer, M. L. ve Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? Longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Seymour, S. Y. (2016). *Teacher retention: Behaviors of principals influencing teachers in schools as part of Georgia's vision for public education* (Doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, USA.
- Shelnutt, S. K. (2003). *Teacher motivation in selected high and low achieving elementary schools* (Doctoral dissertation). The University of Georgia, USA.
- Silah, M. (2001). *Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Selin Kitabevi.
- Simić, N., Purić, D. ve Stanč, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Serbian Psychological Association*, 51(3), 309-331.
- Sirisookslip, S., Ariratana, W. ve Ngang, T.K. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 186, 1031-1037.
- Stroppa, C. ve Spiess, E. (2011). International assignments: The role of social support and personal initiative. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 234-236.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şener, M. (2013). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada başvurdukları stratejiler (Samsun İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taris, T.W. ve Meijer- Wielenga, E.G. (2010). Workers' personal initiative as a moderator of the relations between job characteristics and well-being. *Psychological Reports*, 107 (1), 255-264.
- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Thrash, A. (2012). Leadership in Higher Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (13), 1-12.
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tornau, K. ve Frese, M. (2013). Construct clean-up in proactivity research: A meta-analysis on the nomological net of work-related proactivity concepts and their incremental validities. *Applied Psychology*, 62 (1), 44-96.
- UNESCO (2014) *Teacher motivation working group workshop why teacher motivation matters* <http://www.teachersforefa.unesco.org>. Erişim Tarihi: 10.06. 2017.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wangithi, G. J. (2014). *Influence of head teachers' leadership styles on teachers' job satisfaction in public primary schools In Kajiado North District, Kajiado County* (Master's thesis). University of Nairobi, Kenya.
- Whitten, L. D. (2014). *Implications of teacher motivation and renewal indicators in arkansas toward professional growth and achievement* (Doctoral dissertation). University of Arkansas, USA.
- Wildman, R. H. (2015). *A phenomenological study of high school teachers' motivation as related to teacher performance management* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Yanmaz, H. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 658-670.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeylerini etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürüne olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 161, 230–245.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., ve Günay, O. (3-5 Kasım 2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, Antalya /Side.
- Yuliharnanti, D.S, Setiawan, M. ve Noermijati. (2016). The effects of leadership style on the teacher's work motivation, work discipline, and performance at SMK PuspaBangsa (A Vocational High School), Cluring District, Banyuwangi Regency. *Indonesia International Journal of Management and Administrative Sciences* 5 (01), 13-21.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of school principals' taking personal initiative and leadership behaviours on teacher motivation. For this purpose, in the 2017-2018 academic year, data were collected from the public primary and secondary schools' teachers in Karatay, Meram and Selçuklu which are the central districts of Konya. The population of the study is consisted of 15190 teachers. A sample of the study was formed by reaching 720 teachers through proportional cluster sampling method. For this purpose, answers were sought to the following questions in order to determine the basic models that would reveal the relationship between the variables in the most meaningful way:

1. Do teachers' motivation levels differ according to gender, age, professional seniority, working duration with the same principal, working duration in the same school, education level, type of school and branch variables?
2. Is there a relationship between school administrators' taking personal initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency, and intrinsic, extrinsic and administrative dimensions of teacher motivation?
3. Is there a relationship between the democratic, the autocratic and the laizess-faire leadership styles dimensions of school administrators and intrinsic, extrinsic and administrative dimensions of teacher motivation?
4. Do school administrators' taking personal initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency predict intrinsic, extrinsic and administrative dimensions of teacher motivation according to the views of the teachers?
5. Do the democratic, the autocratic and the laizess-faire leadership behaviours of school administrators predict intrinsic, extrinsic and administrative dimensions of teacher motivation in line with the views of the teachers?

As a result of the analyses made, the following findings were reached:

While there was no significant difference in the extrinsic and administrative dimensions of teacher motivation levels in the gender variable, a significant difference was found in the intrinsic factors dimension. It was concluded that while female teachers' motivation levels were higher in intrinsic and extrinsic factors, male teachers' motivation levels were higher in administrative factors.

When the motivation levels of the teachers for the age variable were examined, it was determined that the highest average score in the dimension of intrinsic factors belonged to the teachers aged 46-50 and the lowest average score belonged to the teachers in the 36-40 age group. In the dimension of extrinsic factors, it is seen that the highest average score belongs to the teachers who are in the 35 and less age group, and the lowest average score belongs to the teachers who are in the 51 and above age group. In the administrative factors dimension, it was observed that the lowest average score belonged to the teachers aged between 41-45, and the highest average score belonged to the teachers aged 36-40. While there was no significant difference between the groups in terms of extrinsic and administrative factors, it was found that there was a significant difference between the groups aged 35 or less with 36-40, 36-40 with 41-45, 36-40 with 46-50, and 36-40 with 51 and over in the dimension of intrinsic factors.

When the results regarding the motivation levels of the teachers according to the seniority variable were examined, it was seen that the highest average score in the dimension of intrinsic factors belonged to the teachers with 6-10 years of seniority, in the dimension of extrinsic factors 1-5 years of seniority, and in the dimension of administrative factors with a seniority of 21 years or more. It has been determined that the lowest average score belongs to the

teachers with 11-15 years of seniority in intrinsic and extrinsic factors and 6-10 years of seniority in administrative factors. In the seniority variable, teacher motivation levels do not differ significantly according to the factors.

In the variable of working duration with the same principal, it was determined that while the motivation levels of the teachers who worked with the same principal for 1-5 years were higher in the intrinsic factors, the motivation levels of the teachers who worked with the same principal for 6-10 years were higher in the extrinsic and administrative factors. While there was a significant differentiation between the two groups in the intrinsic and administrative dimensions, it was determined that there was no differentiation in the extrinsic dimension.

In the variable of working duration in the same school, the highest average score belongs to the teachers who worked between 16-20 years in the dimension of intrinsic factors, and belongs to the teachers who worked in the same school for 11-15 years in the dimensions of extrinsic and administrative factors. It has been determined that the lowest average score belongs to the teachers working in the same school for 6-10 years in the dimension of intrinsic factors, 16-20 years in the dimension of extrinsic factors, and 1-5 years in the dimension of administrative factors. While there was no significant difference between the groups in the extrinsic and administrative dimensions, there was a significant difference between the groups with a duration of 1-5 and 6-10, 1-5 and 11-15, 6-10 and 16-20 and 11-15 and 16-20 years in the intrinsic dimension.

In the education level variable, it was determined that the highest average score in all dimensions belonged to the teachers with associate degree, and the lowest average score belonged to teachers with master's degree. While a significant difference was found between associate degree and undergraduate and associate degree and master's degree groups in terms of intrinsic factors, it was seen that there was no significant difference in extrinsic and administrative dimensions.

In the variable of school type, it was seen that the highest average score belongs to the teachers working in secondary school in the intrinsic and extrinsic dimensions, and in the primary school in the administrative factors dimension, and the lowest average score belongs to the teachers working in high school in all dimensions. While there was no significant difference in the intrinsic factors dimension, a significant difference was found between primary school and high school and secondary school and high school groups in extrinsic and administrative dimensions.

In the branch variable, while the highest average score in intrinsic and administrative factors belongs to the classroom teaching branch, the highest average score in extrinsic factors belongs to the teachers with special talent branches. It was determined that the lowest average score was obtained by teachers with special talents in the dimension of intrinsic factors, and teachers with verbal branches in extrinsic and administrative dimensions. While there was no significant difference in intrinsic and extrinsic factors, it was observed that there was a significant difference between 1-3 (classroom teaching and verbal branch) groups in the dimension of administrative factors.

It was concluded that there was a significant and positive relationship between school administrators' taking personal initiative (self-starting, proactivity and persistency) dimensions and the intrinsic, extrinsic and administrative factors of teacher motivation.

While there was a significant and positive relationship between the democratic style and intrinsic factors, a significant and avoidant relationship was found between the autocratic and the laizess-faire styles and intrinsic factors. While a significant and positive relationship was observed between extrinsic factors and the democratic and the autocratic leadership styles, no significant relationship was found between the laizess-faire style and extrinsic factors. While there was a significant and positive relationship between the democratic and the autocratic leadership styles and the administrative factors dimension of teacher motivation, it was concluded that there was no significant relationship between the laizess-faire style and administrative factors.

It was observed that the proactivity dimension was a significant predictor of intrinsic factors, but self-starting and persistency dimensions did not have a significant effect on intrinsic factors. It is understood that the self-starting dimension to be a significant predictor of extrinsic factors. It is seen that proactivity and persistency dimensions do not have a significant effect on extrinsic factors. It was observed that both proactivity and persistency independent dimensions were significant predictors on administrative factors, but self-starting did not have a significant effect on administrative factors.

It has been observed that the leadership styles of school administrators affect the intrinsic factors dimension of teacher motivation. It was seen that while the democratic style positively predicted the motivation levels of the teachers, the autocratic and the laizess-faire styles predicted the teacher motivation levels negatively. It was concluded that while democratic and autocratic style predicted extrinsic factors positively, the laizess-faire style did not. It is understood that the administrative factors dimension of teacher motivation is significantly predicted by the democratic and the autocratic independent variables. It was found that the laizess-faire style did not have a significant effect on administrative factors.