



Editor in Chief

Dr. Ahmet KARA

Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

Managing Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Language Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

Technical Editor

Dr. Suat ÇAPUK

E-mail: jilsejournal@gmail.com

Web: www.dergipark.gov.tr/jilse

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

ABOUT JOURNAL

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jilses.org'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in www.jilses.org

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.

Revue Internationale des Sciences Sociales, Linguistique et Éducatives (JILSES) est une revue à comité de lecture internationale, publié deux fois par an. Les auteurs assument la responsabilité juridique de leurs travaux publiés sur le site www.jilses.org

JILSES a la propriété exclusive du droit d'auteur pour toutes les œuvres publiées. Aucune reproduction partielle ou complète des œuvres publiées ne peut être produite sans le consentement écrit de JILSES. Le comité de rédaction prend la décision finale de publier des articles. Aucun article n'est retourné aux auteurs.

Field Editors / Alan Editörleri

Educational sciences			
Sciences de l'éducation			
Eğitim bilimleri			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Selçuk Fırat	Adıyaman Üniversitesi	selcukfirat@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Curriculum development and instruction			
Programme de l'éducation et didactique			
Eğitim programları ve öğretim			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye
Educational administration and supervision			
Administration et supervision de l'éducation			
Eğitim yönetimi ve denetimi			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adıyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Turkish language and literature			
Langue et littérature Turque			
Türk dili ve edebiyat			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan
Social sciences education			
Didactique des sciences sociales			
Sosyal bilgiler eğitimi			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye
Psychological counselling and guidance			
Conseiller psychologique et d'orientation			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye
French language and literature education			
Langue française et enseignement de la littérature			
Fransız dili edebiyatı ve eğitimi			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye
Physical education and Sport			
Éducation physique et sportive			
Beden eğitimi ve spor			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye
History-Histoire-Tarih			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

Board of Advisory / Conseil Consultatif / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England

Prof. Dr. Dean Smart- University of West England

Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria

Dr. Badagül Musa- University of Jordan

Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan

Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

Derginin Tarandığı İndeksler



<https://atif.sobiad.com/>



<http://www.turkegitimindeksi.com/>



<https://scholar.google.com.tr/>

YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: *.docx veya *.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

Özet, anahtar kelimeler: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.

STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in *.docx or *.doc

Paper size: A4 (21 cm*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

Abstracts, keywords: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.

STYLE ET FORMAT DES MANUSCRIT

La première page de la présentation contiendra les titres, les résumés et les mots-clés.

La deuxième page va commencer avec l'introduction.

Format du fichier: Le manuscrit sera présenté en en * .docx ou * .doc.

Papier: A4 (21 cm * 29,7 cm).

Marges: 2,5 cm de tous les côtés.

Type de police: Times New Roman.

Taille du type: 10 pt.

Titre du manuscrit et titres principales (**INTRODUCTION, METHODE, RESULTATS, DISCUSSION, CONCLUSION, REFERENCES**): Times New Roman, 12 pt, gras, en majuscules.

Sous-titres: Times New Roman, 10 pt, gras (**Sous-titre**).

Résumé en Français, Abstracts en Anglais et Mots clés: Times New Roman, 10 pt, italique, interligne simple, paragraphes blocs espacés, 100 mots au minimum pour chaque langue.

Le corps du texte: Times New Roman, 10 pt, interligne simple.

L'espacement de paragraphe: 6 nk seulement après l'alinéa.

Tableaux et figures: normes APA 6.

Références: retrait négatif, APA 6, les noms des livres, revues, conférences et mémoires seront écrits en italique.

İÇİNDEKİLER / CONTENT / CONTENU

CİLT 8 SAYI: 2 – ARALIK 2022

VOLUME 8 NUMBER: 2 – DECEMBER 2022

VOLUME 8 NUMERO: 2 – DÉCEMBRE 2022

[1. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi](#) Sayfa: 58-91

Araştırma Makalesi

Yılmaz KILIÇ Ercan YILMAZ

[2. Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi](#) Sayfa: 92-101

Araştırma Makalesi

Gizem ULUBAY Mehmet GÜVEN

[3. Students' Attitudes in Preparatory Schools toward Learning Language Skills through Storytelling](#) Sayfa: 102-109

Araştırma Makalesi

Muhammet ŞAHİN

[4. Velilerin BİLSEM'e Yönelik Algıları-Kahta Bilsem Örneği](#) Sayfa: 110-117

Araştırma Makalesi

Mahmut Serkan YERLİ

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 ilkökul, 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 ilkökul, 68 öğretmen, 10 ortaokul, 82 öğretmen ve 8 lise 46 öğretmen, Meram İlçesinde 14 ilkökul, 64 öğretmen, 11 ortaokul, 90 öğretmen ve 7 lise 50 öğretmen, Selçuklu İlçesinde ise 15 ilkökul, 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 farklılaşp 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.

Yönelimsel 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 Alt Boyutları		Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	P
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		
Yönelimsel 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.

Yönelimsel 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 Alt Boyutları		Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P
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		
Yönelimsel 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 anlaşılmaktadır.

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 süreli 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 gerçekleştirme ifadesi 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 inisiyatifi uygulamasında 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 da 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.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1109608>

Geliş Tarihi:02.07.2022

Received: 02.07.2022

Kabul Tarihi:26.12.2022

Accepted: 26.12.2022

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Research Type: **Research Article**

Ulubay, G., Güven, M. (2022). Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 92-101. DOI: 10.34137/jilses.1109608



Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

Gizem ULUBAY¹ Mehmet GÜVEN²

Öz

Bu çalışma ile Kabul ve Kararlılık Terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların sistematik analizi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından belirlenen anahtar sözcükler, dahil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ULAKBİM, Dergipark veri tabanlarından ulaşılan 16 tam metin makale, 21 yüksek lisans, 11 doktora ve 5 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplam 53 araştırma analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre incelenen araştırmaların ağırlıklı olarak tezlerden ve ilişkisel çalışmalardan, örneklemelerin ise yetişkinler ve herhangi bir klinik tanısı bulunmayan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Kabul ve Kararlılık Terapisi ve psikolojik esneklik ile ilişkisi incelenen araştırmalar içerisinde en fazla ele alınan kavramlar; farkındalık, depresyon, anksiyete, madde kullanımı/bağımlılığı, şema, psikolojik iyi oluş olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre psikolojik esneklik; anksiyete, anlam arayışı, duygulardan kaçınma, inkâr, ruminasyon, tükenmişlik, sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, Covid-19 kaygısı ile negatif; yaşam anlamının varlığı, yeterli algısı, evlilik uyumu, mesleki doyum, psikolojik iyi oluş, otantiklik, yaşam doyumunu, uyku kalitesi ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca psikolojik esneklik kavramıyla ilgili çalışmalarda ilişkisel, Kabul ve Kararlılık Terapisi ile ilgili çalışmalarda ise deneysel araştırmalar ön planda yer almaktadır. Bulgular doğrultusunda Kabul ve Kararlılık Terapisinin sağaltıcı ve psikolojik esnekliğin ruh sağlığı için koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Esneklik, Kabul ve Kararlılık Terapisi, Derleme Çalışması

Acceptance and Commitment Therapy and Psychological Flexibility: A Review Study

Abstract

The aim of this study is to systematically analyze the researches on Acceptance and Commitment Therapy and psychological flexibility in Turkey. For this; by using the keywords, inclusion and exclusion criteria determined by the researchers, total of 53 researches, which including 16 full-text articles, 21 master's, 11 doctoral dissertations and 5 specialty in medicine accessed from National Thesis Center, Google Scholar, ULAKBİM, Dergipark. According to the findings obtained, it is seen that the studies mainly consist of thesis and relational studies, and the samples consist of adults and individuals without any clinical diagnosis. These studies which were examining Acceptance and Commitment Therapy and psychological flexibility, the most discussed notions were awareness, depression, anxiety, substance use/addiction, schema, and psychological well-being. . According to the findings, psychological flexibility was negatively related to anxiety, search for meaning, avoidance of emotions, denial, rumination, burnout, test anxiety, intolerance of uncertainty, alexithymia, Covid-19 anxiety; while positively related to the existence of meaning in life is the perception of competence, marital adjustment, job satisfaction, psychological well-being, authenticity, life satisfaction, and sleep quality. In addition, relational researches were highlighted of studies on the notion of psychological flexibility, and experimental studies were highlighted of studies on Acceptance and Commitment Therapy. Results indicate, Acceptance and Commitment Therapy was a therapeutic and psychological flexibility was a protective factor for mental health.

Keywords: Psychological Flexibility, Acceptance and Commitment Therapy, Review Research

¹ Doktora Öğrenci, gizem_ulubay@hotmail.com, 0000-0001-7562-8482

² Prof. Dr. mehmetguven@gazi.edu.tr, 0000-0002-0134-7562

Giriş

Yaşanan değişimlere paralel olarak gelişimine devam eden psikoloji biliminin ve mevcut ekollerin içerisinde farklı terapilerin olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan üçüncü kuşak davranışçı terapilerden Kabul ve Kararlılık Terapisinin felsefi temelleri Skinner'ın radikal davranışçılığına dayanan 'işlevsel bağlamcılık', teorik temelleri 'İlişkisel Çerçeveleme Kuramı' olarak belirtilmektedir. Kısaca işlevsel bağlamcılık olayların, durumların, duyguların, düşüncelerin ve davranışların kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği; İlişkisel Çerçeveleme Kuramı ise bireylerin dili öğrenme ve kullanma biçimleri hakkındadır (Hayes, 2004; Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Kabul ve Kararlılık Terapisi çerçevesinde dil, algıladıklarımızı ve bunlara verdiğimiz tepkileri büyük oranda etkileyen bir değişken olarak görülmektedir (Bilgen, 2021).

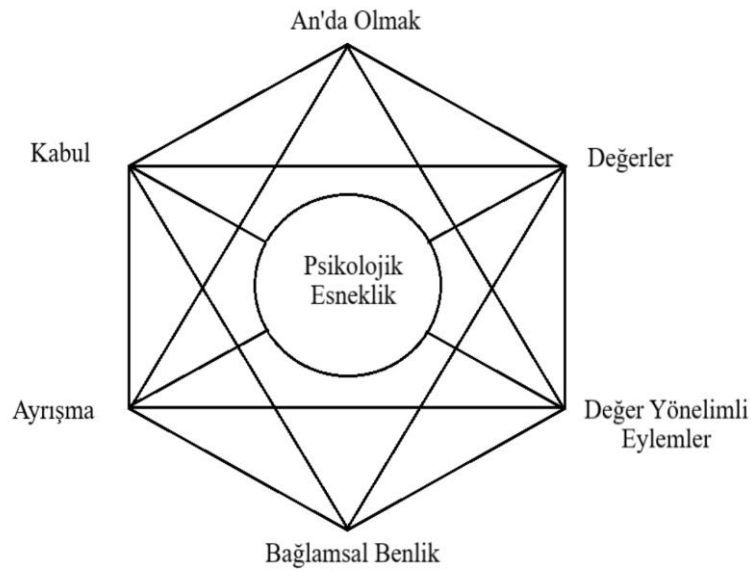
Kabul ve Kararlılık Terapisinin temel kavramı duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan kompleks bir yapı olan psikolojik esnekliktir (Kashdan, 2010). Kabul ve Kararlılık Terapisi ile amaçlanan acının azaltılması veya bilişlerin değiştirilmesi değil bireylerin psikolojik esnekliklerinin artırılmasıdır (Wicksell, Olsson ve Hayes, 2010). Psikolojik esneklik; yaşanan duyguların ve düşüncelerin doğrudan kabulü veya reddi yerine yargılayıcı olmadan "şimdi"de değerlendirilmesini, değerler doğrultusunda, değerlere yönelik eylemler aracılığıyla davranışın devamını veya değiştirilmesini sağlayan yapıdır (Kashdan, 2010; McCracken ve Morley, 2014). Bireyler; düşüncelerini, duygularını, olayları kontrol etmeye, değiştirmeye veya kaçınmaya çalıştıklarında buldukları ana odaklanmakta güçlük çekebilirler veya odaklanamayabilirler. Psikolojik esneklik ise içsel deneyimleri kontrol etme eğilimini azaltmak ve bunun yerine içsel süreçleri yargılamadan, kontrol etmeden açık bir şekilde gözlemlemeyi amaçlamaktadır (Bond ve Flaxman, 2006). Kaçınmacı veya kontrol etmeye çalışan davranış örüntüleri, kısa zamanda yaşanan acıyı veya sıkıntıları azaltsa da uzun vadede tekrar gün yüzüne çıkmaktadır ve sürekli olarak zihinsel bir enerjiyi tüketmeleri sebebiyle kronik zihin yorgunluğuna sebep olmaktadır. Bir diğer deyişle yüksek psikolojik esneklik, olayları ve alternatifleri çok yönlü değerlendirebilme, metabiliz gibi yüksek düzeyde zihinsel enerji gerektiren aktivitelerin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Atkins ve Parker (2012) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin amaçlarına yönelik fırsatların daha fazla farkında oldukları ve duygusal olarak kendilerini daha rahat hissetmelerinin bir sonucu olarak durumları daha etkili bir şekilde ele aldıkları, Bond, Flaxman ve Bunce (2008) tarafından yapılan çalışmada da psikolojik esneklik düzeyi yüksek bireylerin amaçlarına ulaşmak için daha yapıcı yollar izledikleri şeklindeki bulgular bu durumu doğrular niteliktedir. Bu bağlamda esnekliğin bağlamsal kaynakları öğrenmek ve değerlendirmek noktasında katkı sunduğu görülmektedir (Bilgen, 2021).

Literatürde psikolojik esneklik, sağlıklı bir birey olmanın temel faktörlerinden biri olarak belirtilmektedir (Kashdan, 2010). DSM'de (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) sınıflandırılan bozukluklardan günlük yaşamımızda sıklıkla karşılaştığımız stres, kaygı vb. durumlar, romantik ilişkiler veya aile ilişkilerini düzenlemeye kadar geniş bir yelpazede yüksek düzeyde psikolojik esneklik ve etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların olumlu sonuçları bu durumu kanıtlamaktadır (Atkins ve Parker, 2012; Masuda, Le ve Cohen, 2013; Leeming ve Hayes, 2016). Leahy, Tirch ve Melwani (2012) tarafından yapılan çalışmada depresyon ve psikolojik esnekliğin negatif ilişkili olduğu belirtilmiş, Richardson ve Jost (2019) erken dönem travmatik yaşantılar ve psikolojik esnekliği inceledikleri çalışmalarında psikolojik esnekliği düşük bireylerin travmatik yaşantıların olumsuz etkilerinden sıyrılmalarının güç olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Fonseca, Trindade, Mendes ve Ferreira (2019) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguları destekler nitelikte psikolojik esnekliğin olumsuz yaşam olayları karşısında tampon rolü olduğu belirtilmiştir. Twohig, Whittal, Cox ve Gunter (2010) tarafından OKB tanılı bireylere ve Morton, Snowdon, Gopold ve Guymmer (2012) tarafından bipolar tanılı bireylere yönelik yapılan Kabul ve Kararlılık Terapisi müdahale programlarının sonucunda semptomların azaldığı ve psikolojik esnekliğin arttığı görülmektedir.

Psikolojik esneklik; kabul, ayrışma, an'da olma, bağlamsal benlik, değerler ve değerlere yönelik eylemler olmak üzere 6 bileşenden oluşmaktadır. Kabul; yaşantıların hoş giden veya istenmeyen bir durum olmasından bağımsız olarak, yargılamadan veya değiştirmeye çalışmadan değerlendirilmesini ifade etmektedir. Yaşamda acıdan kaçınmanın mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, olumsuz yaşantıları, duyguları görmezden gelerek veya değiştirmeye çalışarak başa çıkmanın etkili bir çözüm yolu olmadığı görülmektedir. Kabulün yokluğunda yaşantısal kaçınma oluşmaktadır ki bu durum acıdan kaçınmayı hedeflerken ironik bir şekilde daha çok olumsuz deneyime neden olan bir kısır döngü olarak ifade edilebilir. Ayrışma; bireyin benliğini ve düşüncelerini birbirinden ayırabilmesini, bir düşünceye *ait olmak* ve bir düşünceye *sahip olmak* arasındaki farkı, dili ve kullanımını gözlemleyebilme becerisini, etkisiz bilişsel süreçlerin farkına varılmasını bir diğer deyişle zihnin işleyişinin farkında olma halidir. An'da olmak, bireylerin geçmiş veya gelecekle değil 'şimdi' ile temas kurmaları ve bu

bağlamda değerlendirmelerini belirtmektedir. Bu şekilde bireyler kendileriyle, çevreleriyle daha doğrudan bağlantılar kurabilecek ve bunun sonucunda daha esnek davranışlar gösterebileceklerdir. Bağlamsal benlik, bireyin süreklilik gösteren değişimin farkında olması, yaşamını tek bir olay üzerinden değerlendirmek yerine bütüncül bir şekilde ele almasını ifade eden kendini gözlemlenebilir halidir. Değerler; seçilmiş ve amaçlı, sonu olmayan, tamamlanamayan bir yapıdır (örneğin; iyi bir insan/öğretmen/ebeveyn olmak). Değerlerin yokluğunda bireyler başkalarının iyi veya doğru kavramlarına göre hareket etmektedir dolayısıyla değerlerin belirlenmesi bireylerin yaşamdaki yönlerini belirlemeleri açısından önemlidir. Değerlere yönelik eylemler ise bireyi değerlerine götüren somut, kısa-orta-uzun vadeli amaçları ve davranış değişikliklerini ifade etmektedir (Hayes, 2004; Hayes vd., 2006; Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011; Dubler, 2018, Bilgen, 2021). Psikolojik esnekliğin tüm bileşenleri birbiri ile ilişkilidir. Bu durumu Şekil 1’ de gösterilen altıgen model ile ifade edilmektedir (Rolffs, Rogge ve Wilson, 2018).

Şekil 1: Psikolojik esneklik modeli



Psikolojik sağlık için önemli bir kavram olan psikolojik esneklik ve Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) hakkında Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesinin bu konudaki literatür hakkında bilgi verici, yapılacak çalışmalar için ise katkı sağlayıcı nitelikte olması bu çalışmanın önemini açıklamaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. KKT ve psikolojik esneklik çalışmalarının yıllara ve türlere göre dağılımı nasıldır?
2. KKT ve psikolojik esneklik çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yapılan çalışmalarda yer alan örneklem özellikleri nasıldır?
4. Yapılan çalışmalarda KKT ve psikolojik esneklik ile ilişkileri incelenen kavramlar nelerdir?
5. İncelenen araştırmalarda ulaşılan genel sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile Kabul ve Kararlılık Terapisi ve psikolojik esneklik kavramlarıyla ilgili Türkiye’de yapılmış tez ve makale çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı veya elektronik ortam materyallerinin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir prosedürdür. Bu yöntem, verilerin incelenmesi ve yorumlanması ile var olan çalışmalardan bütünsel bir anlam çıkarmayı ve ampirik bilgiyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bowen, 2009).

Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Araştırmaya dahil edilecek tez ve makalelere Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ULAKBİM, Dergipark veri tabanlarından “psikolojik esneklik” ve “Kabul ve Kararlılık Terapisi” anahtar sözcükleri kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaları belirlemek için; tez çalışmaları için Türkiye’deki bir yükseköğretim kurumu bünyesinde yapılmış olması, makale çalışmaları için ilgili araştırmanın tam metninin ulaşılabilir olması kriterleri kullanılmıştır. Kısıtlı tez, özet veya poster bildiriler; müdahale programı içeren çalışmalar için Kabul ve Kararlılık Terapisiyle beraber başka bir terapinin daha kullanılması ve kavram karmaşasının olması (psikolojik esnekliğin farklı kavramlar yerine kullanılması) hariç tutulma kriterleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca tez ve tezden üretilmiş yayımlar için öncelik tez çalışmalarına verilmiştir ve tezden üretilen çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu kriterler sonucunda 2 kitap bölümü, tam metnine ulaşamayan 3 makale, erişimi kısıtlı 1, birden fazla terapinin kullanıldığı 2 ve kavram karmaşası tespit edilen 1 tez çalışması, tezden üretilmiş 4 makale olmak üzere toplam 13 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya dahil edilen çalışmalara ilişkin yıl, çalışma türü, çalışma deseni, örneklem özellikleri, araştırmaların konu dağılımları hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 1: Çalışmaların yıllara ve türlere göre dağılımı

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Toplam
	Kabul ve Kararlılık Terapisi							Psikolojik Esneklik							
Makale	2	-	-	2	2	3	1	-	-	1	1	-	4	-	16
Tez	YL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	8	9	21
	DR	-	-	3	2	1	2	1	-	1	-	1	-	-	11
	TU	-	-	-	-	-	-	-	2	1	2	-	-	-	5
Toplam	20							33							53

YL: Yüksek lisans, DR: Doktora, TU: Tıpta Uzmanlık

Tablo 1’e göre çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde Kabul ve Kararlılık Terapisi ile ilgili Türkiye’deki ilk çalışmanın 2015 yılında, psikolojik esneklik ile ilgili ilk çalışmanın ise 2016 yılında yapıldığı görülmektedir. Toplamda 16 makale; 21 yüksek lisans, 11 doktora, 5 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplamda 53 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların %67’sinin psikolojik esneklik, %37’sinin ise Kabul ve Kararlılık Terapisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Çalışma Türü	KKT		Psikolojik Esneklik		Toplam
	Tez	Makale	Tez	Makale	
Betimsel	-	2	4	1	7
İlişkisel	-	-	20	3	23
Deneysel	10	2	-	-	12
Ölçek geliştirme	-	-	1	1	2
Ölçek uyarlama	-	-	2	1	3
Derleme	-	5	-	-	5
Olgu-vaka sunumu	-	1	-	-	1
Toplam	20		33		53

Tablo 2 incelendiğinde araştırmalarda en fazla kullanılan yöntemlerin sırasıyla ilişkisel, betimsel ve deneysel olduğu görülmektedir. İlişkisel çalışmalarda psikolojik esneklik kavramıyla ilgili yapılan tez çalışmaları ön plana çıkarken deneysel çalışmalarda Kabul ve Kararlılık Terapisi programları belirgindir.

Tablo 3: Betimsel ve ilişkisel çalışmalarda yer alan örneklem özellikleri

Klinik Durum	Yaş Grubu	Sayı	Örnekleme Türü
Psikiyatrik Tanılı	18-70	1751	Amaçlı
Klinik Tanılı	75-56	170	
Herhangi bir tanısı bulunmayan	15-67	7654	Basit tesadüfi
	18-65	3383	Uygun

Tablo 3 incelendiğinde yürütülen çalışmalarda yer alan örneklemelerin %85'inin herhangi bir klinik özellik taşımadığı ve en çok kullanılan örnekleme türünün kolayda örnekleme olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Deneysel çalışmalarda yer alan örneklem özellikleri

Örneklem	Örneklem Sayısı	Örneklem Grubu	Oturum sayısı	Oturum Süresi	Danışma Türü		
Lise Öğrencisi	24	Herhangi bir tanısı bulunmayan	8	60 dk	Grup		
	24		10	90 dk			
	6		6	90 dk			
24	9		90 dk				
36	8		Belirtilmemiş				
20	8		75 dk				
26	8		90 dk				
13	8		90 dk				
Ebeveynler	42			9		90 dk	
Yetişkin (18-65)	66		Psikiyatrik tanılı	8		60 dk	
Ebeveynler	60	Herhangi bir tanısı bulunmayan	6	60 dk	Bireysel		
Yetişkin (18-59)	35	Nikotin bağımlısı	6	30-60 dk			

Tablo 4 incelendiğinde yapılan müdahale çalışmalarının çoğunlukla grupla psikolojik danışma veya psikoeğitim programı olarak düzenlendiği görülmektedir. Grup çalışmalarının oturum sayılarının 8-10, oturum sürelerinin ise 60-90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Grupla yürütülen müdahale çalışmalarında klinik olmayan örneklemelerin yer almasıyla beraber 1 çalışma grubunda psikiyatrik tanılı bireylerle çalışmaların yürütüldüğü de bulgular arasındadır. Bireysel yürütülen müdahale programlarının ise grupla yürütülen çalışmalara kıyasla sayıca daha az olduğu, oturum sayısının 6 ve oturum sürelerinin 30-60 dakika arasında olduğu görülmektedir. Müdahale programlarının içerikleri; sosyal görünüş kaygısı, karar verme stilleri, yaşamın anlamı, başa çıkma yeterliği, olumsuz değerlendirilme, yaşam kalitesi, akran zorbalığı, öfke yönetimi, psikolojik sağlamlık ve psikolojik uyum olarak belirlenmiştir.

Tablo 5: KKT ve psikolojik esneklik ile ilişkileri incelenen kavramların frekans dağılımları

Konu	f	Konu	f
Farkındalık	4	Öfke yönetimi	1
Depresyon	3	Psikolojik uyum	1
Anksiyete	3	Bipolar bozukluk	1
Madde kullanımı/bağımlılığı	3	Şizofreni	1
Şema	3	Perseküsyon hezeyanı	1
Psikolojik iyi oluş	3	Evlilik uyumları	1
Sigara bağımlılığı/bıraktırma	2	Affetme	1

Stres	2	Benlik	1
Sınav kaygısı	2	Ebeveyn stilleri	1
Bilişsel esneklik	2	Kişilik bozuklukları	1
Belirsizliğe tahammülsüzlük	2	Ebeveynlik stresi	1
Öz şefkat	2	İhmal/istismar	1
Yaşam doyumu/kalitesi	2	Zaman perspektifi	1
Yaşantısal kaçınma	2	Sürekli kaygı	1
Değerler	2	Mesleki doyum	1
Karar verme stilleri	1	Otantiklik	1
Sosyal görünüş kaygısı	1	Covid-19 fobisi	1
Yaşamın anlamı	1	Uyku kalitesi	1
Baş etme stratejileri/Baş çıkma yeterliği	1	Peter Pan sendromu	1
Olumsuz değerlendirilme korkusu	1	Üstbiliş	1
Akran zorbalığı	1	Damgalanma	1
Yaşam kalitesi	1	Tükenmişlik	1
Psikolojik sağlamlık	1	Motivasyon	1

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik esneklik ve Kabul ve Kararlılık Terapisi çalışmalarında en çok ele alınan kavramlar; farkındalık, depresyon, anksiyete, madde kullanımı/bağımlılığı, şema; en az ele alınan kavramlardan birkaçı psikolojik sağlamlık, yaşam kalitesi, benlik, kişilik bozuklukları olarak belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre psikolojik esneklik; anksiyete, anlam arayışı, duygulardan kaçınma, inkâr, ruminasyon, tükenmişlik, sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, Covid-19 kaygısı, ihmal/istismar ile negatif; yaşam anlamının varlığı, yeterli algısı, evlilik uyumu, mesleki doyum, psikolojik iyi oluş, otantiklik, yaşam doyumu, öz-şefkat, uyku kalitesi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bununla beraber şizofreni, bipolar ve hezeyanlı hastaların psikolojik esneklik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Şemalar ve bağımlılık şiddeti, öz şefkat ve depresyon, zaman perspektifi ve iyi oluş, mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş, aleksitimi ve otantiklik arasında psikolojik esnekliğin aracı; farkındalık ve iyi oluş arasında düzenleyici rolünün olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara ek olarak ebeveynlik stresini yordamada güçlü bir değişken ve çeyrek yaşam krizinde meydana gelen patolojilerle baş etmede katkıda bulunduğu incelenen araştırmaların bulguları arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkiye’de Kabul ve Kararlılık Terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili yapılan çalışmalar sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen dahil etme ve hariç tutulma kriterlerine göre 16 tam metin makale; 21 yüksek lisans, 11 doktora ve 5 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplam 53 araştırma incelemeye alınmıştır.

Araştırmaya dahil edilen tez çalışmaları incelendiğinde hem Kabul ve Kararlılık Terapisi hem de psikolojik esneklikle ilgili önceki yıllarda doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin ön planda olduğu son yıllarda ise yüksek lisans tezlerinde de ilgili kavramların ele alındığı görülmektedir (Tablo 1). Yapılan çalışmalar araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde (Tablo 2) nicel araştırmaların toplam çalışmalar içindeki payı %93 olarak belirlenirken nicel araştırmalar kendi içinde ise ilişkisel (%43), deneysel (%19), betimsel (%13) olarak sıralanmaktadır. Bununla beraber psikolojik esneklik kavramıyla ilgili çalışmalarda ilişkisel, Kabul ve Kararlılık Terapisi ile ilgili çalışmalarda ise deneysel çalışmaların ön planda yer aldığı görülmektedir. Örneklem grupları klinik özelliklerine göre incelendiğinde betimsel ve ilişkisel çalışmalarda yer alan örneklemelerin (Tablo 3) %85’i herhangi bir tanısı olmayan bireylerden oluşurken, %15’i klinik ve psikopatolojik şikâyeti veya tanısı olan yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Deneysel çalışmalarda ise müdahale gruplarında yer alan örneklemeler incelendiğinde sırasıyla lise (%14,34) ve üniversite öğrencileri (%31,66) ve 18-65 yaş bireyler (%54) olarak belirlenmiştir.

KKT ve psikolojik esneklik ile ilişkileri incelenen kavramlar incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmalar içerisinde en fazla ele alınan kavramlar; farkındalık, depresyon, anksiyete, madde kullanımı/bağımlılığı, şema, psikolojik iyi oluş olarak belirlenmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular incelendiğinde; psikolojik esnekliğin farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında düzenleyici bir rolünün ve psikolojik esnekliğin psikolojik iyi oluş üzerinde güçlü bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Öcel, 2017). Önen (2021) tarafından yapılan çalışmada

da psikolojik esnekliğin yaygın anksiyete bozukluğunun en önemli yordayıcısı olduğu ve psikolojik esneklik ile farkındalığın pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Trindade, Mendes ve Ferreira (2019) tarafından yapılan çalışmada benzeri bulgulara ulaşılmış ve psikolojik esnekliğin depresyon semptomları üzerinde yatıştırıcı etkisi olduğu; Singh ve O'Brien (2019) tarafından yapılan çalışmada da psikolojik esnekliğin psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğu belirtilmektedir. Şema ve madde bağımlılığının psikolojik esneklik ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ise Leahy vd. (2012), Fischer, Smout ve Delfabbro (2016) araştırmalarında şemaların psikolojik esneklik ile doğrudan bağlantılı olduğu belirtmişlerdir. Uygur (2018) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmış ve psikolojik esneklik düzeyindeki değişimin %77'sinin duygusal şemalar tarafından yordandığı belirtilmiştir. Madde bağımlılığı ve şemaların beraber incelendiği araştırmalarda, Yorulmaz (2019) araştırma bulgularında erken dönem uyumsuz şemalar ve alkol/sigara kullanımı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin koruyucu rolünün bulunmadığını belirtirken Albal (2019) tarafından yapılan çalışmada bağımlılık şiddetinin doğrudan yordayan faktörün şemalar değil psikolojik esnekliğin aracı rolü olduğu belirtilmiştir.

Yapılan deneysel çalışmalardan kesitler incelendiğinde Polat (2020) Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli öfke yönetimi programı sonucunda adli psikiyatri hastalarında öfke ruminasyonlarında ve dürtüsellikte anlamlı düzeyde düşüş görüldüğünü belirtmiştir. Eifert ve Forsyth (2011), Donahue, Santanello, Marsiglio ve Van Male (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise bu bulguların aksi yönünde bulgulara erişilmiş ve Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli müdahalelerin öfke ve saldırganlığı azaltma noktasında düşük düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir. Tümül (2021) tarafından yapılan çalışmada ise 3-6 yaş aralığında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynleri için psikolojik uyumu artırmayı hedefleyen Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre programa katılan ebeveynlerin program boyunca psikolojik esnekliklerinin arttığı ve program sonrasında da bu artışın devam ettiği belirtilmiştir. Blackledge ve Hayes (2006) tarafından yapılan benzeri bir çalışmada da programa katılan ebeveynlerde psikolojik katılığın bileşenleri olan yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin azaldığı, Tümül (2021) tarafından yapılan çalışmada da programa katılan annelerde psikolojik esnekliğin artmasının yanında psikolojik sağlamlığın ve evlilik doyumunun, babalarda ise yalnızca evlilik doyumunun arttığı belirtilmektedir.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda yurt dışında yaklaşık çeyrek asırdır çalışılan Kabul ve Kararlılık Terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili çalışmaların ülkemizde son yıllarda araştırılan kavramlar olduğu görülmektedir. Literatürde bulunan bilimsel çalışmaların azlığı bu durumu destekler niteliktedir ancak son yıllarda artan çalışmaların sayısı olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. İncelenen araştırmalar yüksek düzeyde psikolojik esnekliğin ve temel olarak psikolojik esnekliği artırmayı hedefleyen Kabul ve Kararlılık Terapisi yaklaşımına dayalı müdahale çalışmalarının bireylerin iyi oluşu için önem teşkil ettiğini göstermektedir. Bu anlamda Türkiye'de yapılan çalışmaların anlamlı ve literatürde yer alan çalışmalarla benzer bulgulara sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öneriler

Son zamanlarda ruh sağlığının köşe taşlarından biri olarak görülen esneklik kavramı ile ilgili daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Konuyla ilgili olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Farklı yaş grupları ve örneklemeler için deneysel çalışmaların sayısı artırılabilir. Özellikle okullarda psikolojik esnekliği geliştirmeye yönelik programların bireylerin psikolojik sağlığına ve dolaylı olarak akademik başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber ebeveyn ve aile psikolojik esnekliğinin de önemi göz önünde bulundurulduğunda bu gruplara yönelik müdahale programlarının da geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Albal, E. (2019). *Madde bağımlılarında şema ve psikolojik esneklik yaklaşımlarının madde bağımlılığı şiddetine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Atkins, P. W. and Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review*, 37(4), 524-546. <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2010.0490>
- Bilgen, İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2006). Using acceptance and commitment training in the support of parents of children diagnosed with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 1-18. doi:10.1300/J019v28n01_01
- Bond, F. W. and Flaxman, P. E. (2006). The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 113-130. doi.org/10.1300/J075v26n01_05
- Bond, F. W., Flaxman, P.E. and Bunce, D. (2008). The influence of psychological flexibility on work redesign: Mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology*, 93, 645-654.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Donahue, J. J., Santanello, A., Marsiglio, M. C., & Van Male, L. M. (2017). Acceptance and commitment therapy for anger dysregulation with military veterans: A pilot study. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47(4), 233-241. doi 10.1007/s10879-017-9361-z
- Dubler, B. A. (2018). *Psychological flexibility as a key mechanism in Acceptance and Commitment Therapy: Shifts in flexibility as mediators of treatment effects* (Doctoral dissertation). University of Rochester, USA.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2011). The application of acceptance and commitment therapy to problem anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.04.004>
- Fischer, T. D., Smout, M. F., & Delfabbro, P. H. (2016). The relationship between psychological flexibility, early maladaptive schemas, perceived parenting and psychopathology. *Journal of contextual behavioral science*, 5(3), 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.06.002>
- Fonseca, S., Trindade, I. A., Mendes, A. L. and Ferreira, C. (2019). The buffer role of psychological flexibility against the impact of major life events on depression symptoms. *Clinical Psychologist*, 24, 82-90. doi: 10.1111/cp.12194
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80013-3.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. and Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. and Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press, USA.
- Kashdan, T. B. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Leahy, R. L., Tirch, D. D. and Melwani, P. S. (2012). Processes underlying depression: Risk aversion, emotional schemas, and psychological flexibility. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 362-379.

- Leeming, E. M. and Hayes, S. C. (2016). Parents are people too: The importance of parental psychological flexibility. *Clinical Psychology Science and Practice*, 23, 158-160. doi:10.1111/cpsp.12147
- Masuda, A., Le, J. and Cohen, L. L. (2014). The role of disordered-eating cognitions and psychological flexibility on distress in Asian American and European American college females in the United States. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(1), 30-42. doi: 10.1007/s10447-013-9188-6
- McCracken, L.M. & Morley, S.J. (2014) The psychological flexibility model: A basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *Journal of Pain*, 15(3), 221- 234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpain.2013.10.014>
- Morton, J., Snowdon, S., Gopold, M. and Guymner, E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy group treatment for symptoms of borderline personality disorder: A public sector pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 527-544.
- Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116-37.
- Önen, C. İ. (2021). *Yaygın anksiyete semptomlarının yordanmasında üstbiliş, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, H. (2020). *Adli psikiyatri hastalarında kabul ve kararlılık terapisi temelli öfke yönetimi eğitiminin öfke ruminasyonları ve dürtüsellik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Richardson, C. M. and Jost, S. A. (2019). Psychological flexibility as a mediator of the association between early life trauma and psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 141, 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.029>
- Rolffs, J. L., Rogge, R. D. and Wilson, K. G. (2018). Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: Development and validation of the Multidimensional Psychological Flexibility Inventory (MPFI). *Assessment*, 25(4), 458-482.
- Singh, R. S. and O'Brien, W. H. (2019). The impact of work stress on sexual minority employees: Could psychological flexibility be a helpful solution? *Stress and Health*, 36(1), 59-74. doi: 10.1002/smi.2913
- Trindade, I. A., Mendes, A. L. and Ferreira, N. B. (2019). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72. doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.001
- Tümlü, C. (2021). *Kabul ve Kararlılık Terapisi'ne dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Twohig, M. P., Whittal, M. L., Cox, J. M. and Gunter, R. (2010). An initial investigation into the processes of change in ACT, CT, and ERP for OCD. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(1), 67-83. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100898>
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 135-151. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7641>
- Wicksell, R. K., Olsson, G. L., & Hayes, S. C. (2010). Psychological flexibility as a mediator of improvement in Acceptance and Commitment Therapy for patients with chronic pain following whiplash. *European Journal of Pain*, 14(10), 1059.e1–1059.e11. doi: 10.1016/j.ejpain.2010.05.001
- Yorulmaz, E. (2019). *Alkol ve sigara kullanımında erken dönem uyumsuz şemaların, ebeveynlik stillerinin ve psikolojik esnekliğin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Extended Abstract

Acceptance and Commitment Therapy is among the 3rd generation behavioral therapies. The main goal of this approach, whose philosophical foundations are functional contextualism, and theoretical foundations are based on Relational Framing Theory, is to increase psychological flexibility. Psychological flexibility; was expr a complex structure consisting of emotional, cognitive, and behavioral components (Kashdan, 2010). Psychological flexibility was expressed on the hexagonal model; It consists of the acceptance, contact with the present moment, self as context, defusion, values , and committed action (Hayes, 2006). Psychological flexibility was one of the cornerstones of being a healthy individual. In studies, it was stated as a predictor of mental health in a wide range from clinical disorders to daily life problems (Atkins & Parker, 2012; Masuda, Le & Cohen, 2013; Leeming & Hayes, 2016).

This study, it was aimed to review the Acceptance and Commitment Therapy and psychological flexibility studies conducted in Turkey. In this context, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Theses and articles to be included in the research were accessed from the National Thesis Center, Google Scholar, ULAKBİM, Dergipark databases using the keywords "psychological flexibility" and "Acceptance and Commitment Therapy". To determine the studies to be included in the research; the thesis studies, being made within a higher education institution in Turkey and for the article studies having the full text of the relevant research available were used. Limited thesis, abstract, or poster papers; for intervention studies using another therapy together with Acceptance and Commitment Therapy and the presence of conceptual confusion (using psychological flexibility instead of different notions) were determined as exclusion criteria. In addition, for the thesis and publications produced from the thesis, priority was given to the thesis studies, and the studies produced from the thesis were not included in the research. As a result of these criteria, a total of 13 studies, including 2 book chapters, 3 articles whose full text could not be accessed, 1 with restricted access, 2 which more than one therapy was used, 1 thesis study with notional confusion, and 4 articles produced from the thesis, were not included in the research. In this line, a total of 53 studies, including 21 master's, 11 doctorates, and 5 specializations in clinical medicine theses, and 16 articles were included in the research. It was found 67% of the studies are related to psychological flexibility and 37% of them were related to Acceptance and Commitment Therapy.

According to the findings, research methods used by the included studies are examined, the share of quantitative studies in total studies is determined as 93%, while quantitative studies are ranked as relational (43%), experimental (19%), and descriptive (13%). Moreover, it was appear that relational studies are at the forefront in studies on the concept of psychological flexibility, and experimental studies in studies on Acceptance and Commitment Therapy. When the sample groups are examined according to their clinical characteristics, 85% of the samples included in the descriptive and relational studies (Table 3) consist of individuals without any diagnosis, while 15% consist of adult individuals with clinical and psychopathological complaints or diagnoses. In experimental studies, when the samples in the intervention groups were examined, high school and university students were found to be 14.34% and 31.66%, respectively; individuals aged 18-65 were determined as 54%.

Research were examined according to the subjects, the most discussed concepts among the studies conducted in Turkey are; mindfulness, depression, anxiety, substance use/addiction, schema, and psychological well-being. Psychological flexibility was a regulatory role between mindfulness and psychological well-being and that psychological flexibility has a strong effect on psychological well-being (Öcel, 2017) and a soothing effect on depression symptoms (Önen, 2021) and is a predictor of addiction severity (Albal, 2019).

According to these research findings, it was appear that the studies on Acceptance and Commitment Therapy and psychological flexibility, which resaerch abroad for about a quarter of a century, are concepts that were researched in our country in recent years. The scarcity of scientific studies in the literature supports this situation, but the number of studies that have increased in recent years was a positive development. Studies show that a high level of psychological flexibility and intervention studies based on the Acceptance and Commitment Therapy approach, which aims to increase psychological flexibility, are important for the well-being of individuals. In this sense, it is possible to say that the studies conducted in Turkey are meaningful and similar findings with the studies in the literature.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1139721>

Geliş Tarihi: 02.07.2022

Received:02.07.2022

Kabul Tarihi:26.12.2022

Accepted:26.12.2022

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Şahin, M.. (2022). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Becerilerini Hikâye Anlatımıyla Öğrenmeye Yönelik Tutumları. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 102-109. DOI: 10.34137/jilses.1139721



Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Becerilerini Hikâye Anlatımıyla Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Muhammet ŞAHİN¹

Öz

Çalışmanın amacı hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini hikâye anlatımı aracılığıyla öğrenmeye karşı tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinden İngilizce seviyesi A2 olan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Yaşları 18 ve 22 arasındaki Türk öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem ana dilleri Türkçe olan 25 kız öğrenci ve 23 erkek öğrenci içerir. Öğrencilerin hikâye anlatımına olan tutumlarını incelemek için likert ölçekli bir anket uygulanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik endişelerinden dolayı anket Kim ve McGarry tarafından daha önceden hazırlanan ve uygulanan bir tutum testinden uyarlanmıştır (2014). Sonuçlar öğrencilerin hikâye anlatımı etkinliklerine olumlu tutumları olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar hikâye dinleme etkinliklerine diğer hikâye anlatımı etkinliklerine olduğundan daha fazla ilgi gösterdiler. Genel olarak dinleme ve okuma becerilerinde kendilerini yetkin hissettikleri ve konuşma aktivitelerinden ziyade dinleme aktiviteleri yapmaktan keyif aldıkları bulundu. Son olarak, katılımcıların hikâye anlatımı etkinliklerini sınıfta kullanmanın sadece çocuklar için değil yetişkinler için de faydalı olduğunu düşündükleri bulundu.

Anahtar Kelimeler: Hikâye anlatımı, tutum, beceriler, kelime, ilgi

Students' Attitudes in Preparatory Schools toward Learning Language Skills through Storytelling

Abstract

The aim of the study is to find out preparatory school students' attitudes toward learning language skills via storytelling. The sampling of the study consisted of 48 students with A2 language proficiency level at a state university. Turkish students between the ages of 18 and 22 were selected as the sample. The sampling included 25 females and 23 males whose mother tongues were Turkish. A Likert scale questionnaire was administered to investigate the students' attitudes toward storytelling. Due to validity and reliability concerns, the questionnaire was adapted from an attitude test which was designed and used by Kim and McGarry (2014). The results revealed that students might have positive attitudes toward storytelling activities. The participants showed more interest in listening to stories than they did in any other storytelling activities. Overall, they felt competent in receptive skills and enjoyed doing listening activities rather than speaking activities. Finally, the participants were found to believe that using storytelling activities in the classroom is not only beneficial for young learners, but also for adults.

Key words: Storytelling, Attitude, Skills, Vocabulary, Interest

¹ muhammetsahin1@stu.aydin.edu.tr, 0000-0003-0631-9138

Introduction

Stories have always captivated people. They have been used for a variety of purposes since the time of the early civilizations. We often recall the fascinating stories which our ancestors recited at family gatherings. There are several reasons why these stories are enchanting as well as how we recall all those details years afterward. We find ourselves thinking like the narrator or storyteller when we read or listen to a narrative. To put it another way, they are processed by our brains in the same manner that real-life experiences are processed. When we try to learn vocabulary in context-deprived texts in classrooms, we only employ a portion of our brain. However, if we try to learn vocabulary through the brimful of stories that we create and share in the classroom, other aspects of the brain, such as our senses, can be activated. Therefore, students might become thoroughly immersed in the world they hear about or read about. For many years, storytelling exercises have been employed in the classroom for this reason. Besides, numerous linguistic advantages exist in storytelling activities including access to meaningful sentence structures and improvement of pronunciation. There is also a strong connection between storytelling activities and vocabulary learning. As Pathan (2013) revealed storytelling assists EFL learners in expanding their vocabulary and motivating them to learn the four language skills more effectively. One of the pivotal factors influencing students' achievement in storytelling activities is their attitude. Therefore, it is crucial to delve into the students' perspectives on storytelling. In traditional style language teaching, there has always been a lack of concern about affective factors such as motivation, interests, or attitudes. Consequently, there is a lack of data concerning the attitudes of students toward storytelling activities. It is important to understand students' perspectives on storytelling activities. This study investigates the attitudes of preparatory school students towards storytelling in learning English.

Literature Review

People have shaped the dynamics of their societies through the life lessons inherited from stories. Storytelling has always been of great importance in terms of the survival of precious stories. Additionally, it has been a medium for entertainment. In the classroom, it is very important to use storytelling activities because creating stories helps students make sense of contexts and vocabulary items. It is possible to create opportunities for students to contextualize the target language because stories are also full of language chunks, synonyms, and other context clues. According to Wright (1995), the language is transformed into their own when students construct and narrate stories in their second language. Our brain uses stories to draw a connection between the world we know and the one we create by analyzing the language. Additionally, children learn through play and the exercise of their imagination, and understanding and enjoying a story require the use of these instincts (Malderez, 2010). According to Mason, stories are significantly more enjoyable and engaging than traditional classroom instruction (2005). In another study, Kirsch revealed that the students enthusiastically took part in storytelling activities, remembered particular lexical items after the activities, and kept them for a long time (2016). It is very important to find the right tools when working on storytelling. According to Pardede (2011), stories are efficient only if teachers properly organize how to use them. Pardede (2011) points out that students' profiles, the lesson objective, and the content of the story are some of the essential points to consider in choosing the appropriate short stories for the learners. Saka suggests that students have a greater comprehension of the same event when they look at it from a different perspective (2014). Her research revealed that while students were reading a short story, they sometimes had the feeling or the idea of the character as if they were their own. According to the findings of the study, storytelling might be as effective as more traditional methods. Storytelling also has a strong influence on critical reading. It is a good asset for educators to help learners improve their literacy skills. Belet and Dala (2010) pointed out that storytelling enhanced students' ability to analyze events from unique perspectives and helped them to improve their ability to question and establish cause-effect connections in stories. Gallets also found that storytelling and story reading both helped develop the understanding, remembering, and comprehension skills of the children (2005). Zevenbergen and Whitehurst found that storytelling has also positive effects on listening comprehension. Stories and tales are powerful and valuable listening materials for developing listening comprehension and literacy knowledge in both primary and second languages (2003). One of the advantages of storytelling is that it enables the integration of various interactive tools in the classroom. Consequently, teachers don't have to rely on traditional classroom tools. In research from Verhallen et al. (2006), this advantage was emphasized suggesting that modern facets of screen media including music, video, and sounds contribute to the children's ability to retain story components (2006). Besides, with the help of technology, it is possible to use storytelling outside the school. As Yang and Wu stated, students are provided with genuine scenarios through digital storytelling tailored to their personal experiences, making the content seem meaningful and worthwhile (2012). Learners also make sense of their learning and improve their sense of meaning and experience in light of these scenarios. Tahriri et al. (2015) hold the view that digital storytelling might be a suitable pedagogical option as it is very important for teachers to work on different aspects of language to provoke learners' interest. Similarly,

Amelia and Abidin suggest that learners' interest and engagement in learning are enhanced by the use of digital storytelling on a tablet (2018). Learning through technology is getting more and more common in classrooms. Additionally, digital storytelling can be used to create collaborative classroom dynamics. Kristiawan et al. (2022) illustrated that digital storytelling facilitates a more collaborative classroom thanks to the elements it may offer to learners such as working together in solving problems, distributing the roles equally in completing tasks, and respecting the ideas of others. Bastug (2014) found positive structural correlations between attitudes to reading, reading comprehension, and academic growth. Finally, it is believed that attitude plays a facilitator role in student achievement. Therefore, the attitude factor should be taken into consideration for future research.

Purpose of the Study

Numerous studies suggest that there are various benefits of using storytelling in the classroom, such as providing rich contexts and chunks for language learners (e.g. Wajnryb, 2003; Garcia, 2017), motivating and engaging language learners (e.g. Barret, 2005; Kelleher et. al, 2007; Sadik, 2008), and increasing vocabulary knowledge (e.g. Leong et. al., 2019), creativity and discussion abilities (e.g. Napier, 2010; Campell, 2012; Tanrıku, 2021). However, there is an insufficient number of studies focusing on students' attitudes to storytelling activities. The aim of the study is to find out prep school students' attitudes to storytelling.

Research Question

What are prep school students' attitudes toward learning language skills through storytelling?

Methodology

The present study aims to explore the attitudes of Turkish prep school learners of English toward learning language skills through storytelling. A quantitative research design was adopted to investigate the attitudes of prep school students toward storytelling. The data gathered from the 5-point Likert scale questions in the "Storytelling in English" questionnaire, which was used after the implementation of six-week storytelling, were entered in SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). The data were analyzed descriptively. Thus, the study is descriptive in nature. The percentages were made use of to analyze the data.

In the first part of the questionnaire adapted from Kim and McGarry (2014), participants received a set of questions regarding some information about their background. The researcher was able to collect more information about the participants' demographics with the application of these questions. A 5-point rating scale ranging from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree) was used in the questionnaire. The survey included one part for demographics and background information such as age, department, gender, etc.

In the second part of the questionnaire adapted from Kim and McGarry (2014), questions regarding the participants' attitudes toward storytelling were asked. A five-point Likert scale was used in the questionnaire. There were 18 items in this part. These items also aimed to reveal to what extent the participants are interested in storytelling, enjoy different storytelling activities, and believe that these activities helped them to improve their different language skills.

Sampling

The study was conducted at a state university in Istanbul, Turkey. The sample of the study was preparatory school students. Convenience sampling was used in this study to determine the participants because of time limitations. Three classes from a state university were included in the study. Each class had 16 students. The sample of the study consisted of 48 students between the ages of 18 and 22. There were 25 female and 23 male students in the study. The departments of the participants were 100% English-medium. The mother tongue of the participants was Turkish. The proficiency level of the students was A2 according to the Common European Framework of Reference. They had been studying at prep school for six months when the study was conducted. Students had English lessons five days a week. They had five 35-minute lessons each day. Each class had three different teachers, all of them covering different skills or books. The instructor administering the storytelling activities was a twenty-seven years old male who graduated from the English Language Teaching department of a state university. Due to the intensity in the curriculum pacing, students only received 35-minute storytelling activities each week for six weeks in total.

Procedure

Before the implementation of storytelling in the classroom, the instructor showed students different kinds of storytelling activity samples for two weeks. During this period, the participants watched some videos about different kinds of storytelling activities, read sample written worksheets, and listened to example audio tracks. In

the first two weeks of the storytelling period, the participants got familiar with the idea of storytelling with the guidance of the instructor. Then, in the following two weeks, the participants were first handed out reading texts in class. They were asked to read these stories. The instructor removed the final part of the reading texts. Then, the students were asked to complete the stories in pairs. They wrote their version of the stories. Lastly, the participants exchanged their papers and tried to comment on each others' stories. In the next two weeks, the participants listened to narrative stories first. Then, students tried to complete the rest of them taking the context of the stories into account. After completing the rest of the stories, they presented their version in class in groups of four in front of the class while others listened to their classmates. The students also explained why they believed the stories would continue that way. After a four-week storytelling implementation, the researcher used a questionnaire to find out the participants' attitudes toward storytelling.

Results and Discussion

In this study, the researcher investigated the attitudes of the students towards storytelling with the participation of 48 prep school students. The data were analyzed descriptively with SPSS. The percentages and frequencies were taken from the analysis to reveal the findings. From the analysis, it is shown that most of the participants were interested in storytelling activities. Participants' particular preference for storytelling activities was listening to stories. Table 1 illustrates the self-assessment of proficiency level.

Table 1: Self-competence and language skills that the participants want to improve

	I feel competent in...	I want to improve...
	<i>f</i>	<i>f</i>
Listening	19	15
Speaking	5	40
Writing	14	8
Reading	31	21

The participants also specified the language skill they would like to improve. They were allowed to select more than one option. It is no surprise to see that students felt confident in their reading and listening skills. As stated by Sreena and Ilankumaran (2018) language is received and the meaning is decoded for easy understanding of the message. Imagination is increased through listening and reading. Language learners often find receptive skills easier than productive skills because understanding often precedes production. However, receptive skills are as important as productive skills because they contain abundant input that learners are supposed to interpret. Gabrielatos (1998) makes clear that the major purpose of a receptive skills program is to improve learners' capacity to understand and interpret input using their existing language knowledge, rather than to teach more grammar and vocabulary.

Table 2: The participants' interests in storytelling activities

Strongly agree (5), Agree (4), Neither agree nor disagree (3), Disagree (2), Strongly disagree (1)					
Items	1	2	3	4	5
I am interested in storytelling.	4,2	8,3	35,4	29,2	22,9
I am interested in listening to stories.	0	4,2	27,1	43,8	25
I am interested in telling stories.	8,3	20,8	43,8	16,7	10,4

According to the results, while 52,1% of the participants (strongly) agreed that they were interested in storytelling activities, 68,8% were particularly interested in listening to stories, and 27,1% were interested in telling stories. These findings may suggest that students are more likely to engage in storytelling activities that include listening skills. One of the benefits of listening to stories is that it is effective in improving students' comprehension skills. Moradi and Chen (2019) suggest that hearing stories can form and affect early learning and the nature of

intelligence. It is also suggested that digital storytelling might be influential in apprehending the message of the context, especially at the elementary level.

Table 3: The participants' enjoyment of the storytelling activities

Strongly agree (5), Agree (4), Neither agree nor disagree (3), Disagree (2), Strongly disagree (1)					
Item	1	2	3	4	5
I liked the use of storytelling in the classroom.	4,2	12,5	22,9	41,7	18,8
I enjoyed listening to stories in class.	0	4,2	10,4	35,4	50
I enjoyed telling stories.	4,2	29,2	31,3	16,7	18,8
I enjoyed the classroom activities in the classroom.	0	8,3	18,8	45,8	27,1

While 60,5% of the participants either agreed or strongly agreed that they liked the use of storytelling activities, 85,4 of the participants either agreed or strongly agreed that they enjoyed listening to stories in class. These results might suggest that students' attitudes may change negatively if the activities involve tasks that require telling stories. There are many studies on why many language learners suffer from anxiety in situations where they are expected to speak the target language. Many language learners feel tense while speaking the target language due to peer pressure, lack of self-confidence, methods used in classes, etc. According to Woodrow, anxiety is clearly an issue in language learning and has a debilitating effect on speaking English for some students (2006). Language anxiety may interfere with four language skills. However, learning speaking skills is the most anxiety-stimulating situation learners might face (Mulyani, 2018).

Table 4: The participants' beliefs in storytelling

Strongly agree (5), Agree (4), Neither agree nor disagree (3), Disagree (2), Strongly disagree (1)					
Item	1	2	3	4	5
Using stories was favorable to me.	0	10,4	33,3	31,3	25
Stories are for children, not for adults.	64,6	16,7	16,6	0	4,2
Overall, storytelling was enjoyable in the classroom.	0	6,3	16,7	52,1	25

Another point to mention is that the participants, who were between the ages of 18 and 22, think that stories are not only for children. It is widely known that stories have a strong influence on children's understanding of the world, ability to develop their cognitive skills, and practice the language. The benefits of stories don't vanish as we get older. Similarly, stories are a primary form of entertainment and instruction in every part of life. Also, the percentages show that 77,1 % of the participants think that storytelling was enjoyable in the classroom.

Table 5: The impact of storytelling on students' achievement from their point of view

Storytelling helped me to improve my...					
Items	1	2	3	4	5
Listening skill	2,1	8,3	8,3	37,5	43,8
Speaking skill	2,1	8,3	14,6	43,8	31,3
Reading skill	0	10,4	18,8	27,1	43,8
Writing skill	4,2	12,5	25	27,1	31,3
Pronunciation	2,1	2,1	18,8	41,7	35,4
Vocabulary	0	6,3	14,6	35,4	43,8

Table 5 indicates the percentages in students' answers regarding their point of view about the impact of storytelling activities on their language skills achievements. As we can see above, storytelling had the weakest effect on their writing abilities, while vocabulary improvement was found to be the clear-cut benefit of storytelling. Only 6,3 % of the students believed that storytelling had no impact on their vocabulary improvement.

Table 6: The students' preference for storytelling in the classroom

Strongly agree (5), Agree (4), Neither agree nor disagree (3), Disagree (2), Strongly disagree (1)					
Items	1	2	3	4	5
Storytelling must be taught in a language classroom.	2,1	6,3	37,5	27,1	27,1
I am confident to tell a 10-minute story.	25	22,9	27,1	12,5	12,5

In total, while 54,2 percent of the participants have a positive attitude toward the use of storytelling, a considerable number of students are hesitant about the use of storytelling activities in the classroom. The reason why they are hesitant about this may be due to the lack of presence of various storytelling activities. They received some storytelling lessons during the term, however, they might have found these activities dull. Another reason might be because of the expectation in the classroom. In other words, they may have given more importance to traditional style language learning to pass their exams. Table 6 also indicates the confidence level of the students in telling a ten-minute story. Most of the participants were found to be self-insufficient. It might be due to their lack of narrative knowledge, motivation, or anxiety level. The instruments in the study didn't include the measurements suited to find an answer to the reason. Therefore, there is not enough evidence to analyze the reason. However, it might be a good option for further research.

Conclusion

The objective of the study was to investigate the students' attitudes toward storytelling. In the study, it was analyzed in terms of its effect on language skills, vocabulary, pronunciation, and the level of interest of the students. In the first part of the questionnaire, it was revealed that the majority of the students feel competent in receptive skills such as listening and reading. Additionally, among 48 prep school students, while 40 of them want to improve their speaking skills, only a few students want to improve their writing skills. The participants showed a good deal of enthusiasm toward using storytelling activities with listening. Glonek and King (2014) mentioned that teachers telling students tales instead of typical lectures to impart crucial bits of information and content may discover that the usage of such narratives boosts students' engagement and memory retention. Therefore, if we intend to use storytelling activities in the classroom, the starting point might be using listening activities. Another important point is that the majority of the students believed that storytelling activities are not only for children but

also for adults. There is a stereotype that only children like stories. However, there are a lot of benefits of stories for adults, too. For example, using storytelling in reading activities might expand students' vocabulary knowledge while attracting them to read more. As Nation points out (1997) achievement in reading and its associated skills encourage students to enjoy language learning and place a high value on their English studies.

The main limitation of the study was the amount of data obtained from the sample. It is hard to make a generalization from such a small-scale study. In addition, there is insufficient information about the likely relevance between participants' profiles and the research outcomes. In conclusion, while the study suggests that most of the students in the study showed a positive attitude towards learning language skills via storytelling, further research on the students' attitude to storytelling and other possible factors influencing attitudes such as gender or proficiency level may provide more convincing information.

References

- Amelia, L. C. H., & Abidin, M. J. Z. (2018). Young ESL learners' perception on the effects of using digital storytelling application in English language learning. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*.
- Barrett, H. (2005). Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1878-1883). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Belet, S. D., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Gabrielatos, C. (1998). Receptive skills with young learners. In *Working with young learners: A way ahead* (pp. 52-60). IATEFL.
- García, F. V. (2017). Storytelling and grammar learning: A study among young-elementary EFL learners in Colombia. *International Journal of English and Education*, 6(2), 63-81.
- Glonek, K. L., & King, P. E. (2014). Listening to narratives: An experimental examination of storytelling in the classroom. *International Journal of Listening*, 28(1), 32-46.
- Kelleher, C., Pausch, R., & Kiesler, S. (2007, April). Storytelling alic motivates middle school girls to learn computer programming. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 1455-1464).
- Kim, M. R., & McGarry, T. (2014). Attitudes to storytelling among adult ESL learners. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 4(1), 15-36. (p. 17)
- Kirsch, C. (2016). Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: does it work?. *The Language Learning Journal*, 44(1), 33-51.
- Kristiawan, D., Ferdiansyah, S., & Picard, M. (2022). Promoting vocabulary building, learning motivation, and cultural identity representation through digital storytelling for young Indonesian learners of English as a foreign language. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 19-36.
- Leong, A. C. H., Abidin, M. J. Z., & Saibon, J. (2019). Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning. *Teaching English with Technology*, 19(4), 3-26.
- Malderez, A. (2010). Stories in ELT: Telling tales in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 7-13.
- Mason, B. (2005). Vocabulary acquisition through storytelling. *TextESOL III Newsletter*, 3-5.
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147.

- Mulyani, S. (2018). Investigating factors causing students' anxiety in speaking English. *International Journal in Applied Linguistics of Parahikma*, 85-99.
- Napier, J. (2010). A case study of the use of storytelling as a pedagogical tool for teaching interpreting students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(1), 1-32.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), 13-16
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 14-27.
- Pathan, M. M. (2013). Advantages of using short-stories in ELT classroom and the Libyan EFL learners' perceptions towards them for developing reading comprehension skill. *Arab World English Journal*, 4(1).
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Saka, Ö. (2014). Short stories in English language teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(4), 278-288.
- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018). Developing productive skills through receptive skills—a cognitive approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673.
- Tanrikulu, F. (2021). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 1-16.
- Tahriri, A., Tous, M. D., & MovahedFar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 144-153.
- Wajnryb, R. (2003). *Stories: Narrative activities for the language classroom*. Cambridge University Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University.
- Verhallen, M. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of educational psychology*, 98(2), 410.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1192884>

Geliş Tarihi: 21.10.2022

Received: 21.10.2022

Kabul Tarihi:30.12.2022

Accepted: 30.12.2022

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Yerli, M. S. (2022). Velilerin BİLSEM'e Yönelik Algıları-Kahta Bilssem Örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 110-117. DOI: 10.34137/jilses.1192884



Velilerin BİLSEM'e Yönelik Algıları-Kahta Bilssem Örneği

Mahmut Serkan YERLİ¹

Öz

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezini yeni kazanan öğrencilerin ailelerinin BİLSEM'le ilgili algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçların eğitim düzeyi ve cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kahta BİLSEM'i yeni kazanan 27 özel yetenekli öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veliler BİLSEM'e yönelik 23 adet metafor üretmişlerdir. BİLSEM ile ilgili üretilen metaforlar, Destek Veren-Rehber, Öğretirken Eğlendiren, Keşfedici ve Araştıran temaları altında toplanmıştır. BİLSEM Program Yapısına en uygun tema olarak Destek Veren-Rehber teması görülmüştür. Velilerin BİLSEM ile ilgili ürettikleri metaforlar incelendiğinde; eğitim düzeyi açısından farklılık gösterdiği cinsiyet açısından ise farklılık göstermediği görülmüştür. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda; BİLSEM program yapısının doğru anlaşılması adına velilere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi ve yürütülen rehberlik faaliyetlerinde ailelerin eğitim düzeyinin göz önüne alınması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, veli algısı, metafor.

BİLSEM Perceptions of the Parents-Kahta Bilssem Example

Abstract

In this research, it is aimed to reveal the perceptions of the parents of the newly admitted students of the Kahta Science and Art Center about BILSEM through metaphors. It was examined whether the results differed in terms of education level and gender. The study group of the research consists of 27 parents of students who have just been excepted Kahta BILSEM in the 2022-2023 academic year. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. With the study, the parents produced 23 metaphors for BILSEM. The metaphors produced about BILSEM were grouped under the themes of Supporting-Guide, Entertaining While Teaching, Discoverer and Researcher. Supporting-Guide Theme was seen as the most suitable theme for BILSEM Program Structure. When the metaphors produced by the parents about BILSEM were examined in terms of education level, it was seen that there were differences. When the metaphors produced by the parents about BILSEM were examined in terms of gender, it was seen that there was no difference. In line with the findings; It has been suggested that the guidance activities carried out for the parents are very important for the correct understanding of the BILSEM program structure and that the education level of the parents should be taken into account in the guidance activities.

Key words: Science and Art Center, parent perception, metaphor.

¹MEB, syerli77@hotmail.com, 0000-0003-3837-6276

Giriş

Belli bir amacı gerçekleştirmek için açılan kurumların tüm paydaşlar tarafından doğru anlaşılması önem arz etmektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin destek eğitimi gördüğü Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) fonksiyonunun veli, öğretmen ve çevre tarafından doğru anlaşılması önem arz etmektedir. BİLSEM’lerin yanlış algılanması bu kurumdan farklı beklentilerin oluşmasına yol açmaktadır (Ünsal vd. 2019). Özel yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya koyabilmesi için özel yetenek kavramının aileler ve öğretmenler tarafından doğru anlaşılması önemlidir (Bildiren, 2018). “Özel yetenekli çocukların eğitim ve gelişimi üzerinde anne babaların önemli bir işlevi vardır” (Karakuş, 2011:129). Bu anlamda BİLSEM’lerin aileler tarafından nasıl algılandığı BİLSEM’deki eğitim programını da olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

BİLSEM’lerde özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarılması amaçlanır, var olan kapasitelerini erken yaşlardan itibaren fark etmelerini sağlamaya çalışılır (MEB, 2022). Erken yaşlardan itibaren yeteneklerin fark edilmesi önemlidir. Fark edilen yetenekler onun geleceği hakkında sağlıklı karar almasını sağlar. Özel yetenekli öğrencinin geleceği için doğru kararlar alması onun bütün hayatını etkileyen bir durumdur, bu anlamda BİLSEM’ler eğitimde uzak hedefleri de gerçekleştirmeye çalışır (MEB ORGM, 2019).

Yapılan araştırmalarda toplumların %2’lik bir kesiminin özel yetenekli oldukları söylenmektedir (Özsoy, 2014). Özel yetenekli insanların var olan kapasitelerinin en üst düzeyde kullanılması hem birey için hem de toplum için önemlidir. Tarih boyunca da özel yetenekli insanların bu özelliklerinden faydalanılmaya çalışılmıştır. Örneğin Osmanlı döneminde açılan zeki çocukların devlet adamı olarak yetişmesini sağlayan bir kurum olan Enderun bu kurumlardan biridir. Tarih boyunca bu ve benzeri kurumlar olmuştur (Sak, 2016). Günümüzde fen liseleri, güzel sanatlar liseleri gibi okullar ve BİLSEM’ler bu amaçla açılan eğitim kurumlarıdır (Bal, 2020).

Özel yetenekli öğrenciler daha hızlı öğrenir, olgu ve olaylara daha geniş bir bakış açısıyla bakar, olayları daha derinlemesine incelemeyi sever, yeni ve farklı fikirleri vardır, yaşatlarından daha ileri bir zeka düzeyine sahiptirler. Onlar için hazırlanan programların onlara hitap eden düzeyde olması beklenir (Sak, 2016). Özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM’lerde çerçeve programlar vardır, BİLSEM’ler kendi durumlarına ve öğrencilerin durumlarına göre programı yapılandırır ve öğretmen programı öğrencinin hızına, seviyesine göre ayarlar (MEB ORGM, 2017).

BİLSEM’lerde verilen eğitimler 5 aşamalı bir program dahilinde yürütülür. Uyum, Destek, Bireysel Yetenekleri Farkettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje dönemi olmak üzere 5 aşamalı bir program yapısı vardır. Bu program Piramitsel Programlama Yaklaşımı olarak adlandırılabilir. Piramitsel yaklaşım ilk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı giderek uzmanlaşmanın olduğu bir yaklaşımdır (Demirel, 2020). Üstün yetenekli öğrenci üst programa geçtikçe ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha fazla çalışma içine girer, proje döneminde ise kendi başına bir ürün, eser veya proje ortaya koyması beklenir. Bu bağlamda BİLSEM’ler üstün yetenekli öğrenciye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda destek eğitimi veren kurumlardır (BİLSEM Yönergesi, 2022).

Bu araştırmada BİLSEM’i yeni kazanan öğrencilerin ailelerinin BİLSEM’le ilgili algılarını metaforlar yoluyla öğrenme amaçlanmıştır. Metaforlar karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında kullanılan bir araçtır, bilinen bir şey üzerinden bilinmeyen şeyleri anlatmaktır (Semerci, 2007). Metafor kelimesi dilimizde yeni ama çok sık kullanılan bir kavramdır. Yunanca “Metapherein” kelimesinden türemiştir. Meta değiştirmek, Pherein’de katlanmak anlamındadır (Levine, 2005). Eğitimde kavram ve olguların anlatılmasında metafor kullanımı sık tercih edilen bir yöntemdir.

Yapılan literatür taramasında BİLSEM’le ilgili çeşitli metafor çalışmalarına rastlanmıştır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019), “Velilerin gözüyle BİLSEM” adlı araştırmada velilerin bilssem ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik nitel bir çalışma yapmışlardır. 10 veli ile yapılan görüşmede BİLSEM’li olmak, BİLSEM’in katkıları, BİLSEM’e yönelik sorunlar ve BİLSEM’e yönelik öneriler başlıkları altında dört tema oluşturmuşlardır. Aslan ve Doğan (2016), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulları İle Bilim ve Sanat Merkezine İlişkin Metaforik Alguları: Karşılaştırmalı Durum Çalışması”nda üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’i nasıl algıladıklarını anlamaya yönelik nitel bir çalışma yapmışlardır. 47 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilerin farklı metaforlar ürettiği ifade edilmiştir. Bilim ve sanat merkezini rahatlatıcı, heyecan verici ve gelişmişlik ile ilgili metaforlar ürettikleri ifade edilmiştir. Açar, Kaya ve Güneş (2017), “Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması” yapmıştır. Çapan (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik metaforik algılarının incelendiği nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın bulgularında öğretmen adaylarının ürettikleri 128 metafor 13 kategori altında toplanmıştır. Ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun üstün yetenekli öğrencilerin gelişiminde öğretmenlerin sorumlulukları olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

BİLSEM’ler her sene öğrenci tanılama sürecinde sınıf öğretmenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları yapmaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrencileri BİLSEM için aday göstermektedir. Ailelerin de talepleri doğrultusunda öğrenciler aday gösterilebilmektedir. Bu açıdan aday gösterme sürecinde ailelerin BİLSEM hakkında bilgi sahibi olması önemlidir, sürecin daha sağlıklı yürütülmesini sağlar.

Problem Durumu

BİLSEM’lerin program yapısının veliler tarafından doğru anlaşılması BİLSEM’den yanlış beklentilerin oluşmasına yol açmıştır. BİLSEM’ler veliler tarafından bir dersane, okul veya eğlence yeri gibi görülebilmektedir, bu durum BİLSEM’de yürütülen eğitim programının yapısını etkileyebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezini yeni kazanan öğrencilerin velilerinin Bilim ve Sanat Merkezine yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin BİLSEM’e yönelik metaforları nelerdir?
2. BİLSEM ile ilgili üretilen metaforlar hangi temalar altında şekillenmiştir?
3. BİLSEM ile ilgili velilerin ürettikleri metaforlar eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
4. BİLSEM ile ilgili velilerin ürettikleri metaforlar cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bilim ve Sanat Merkezini yeni kazanan öğrencilerin velilerinin BİLSEM algılarını anlamaya yönelik yapılan bu çalışmada yorumlayıcı felsefeye dayanan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Anlamını bildiğimiz ama tam kavrayamadığımız durumlarda bu desen uygun bir zemin oluşturur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında BİLSEM’i yeni kazanan 27 öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Katılan velilerin 13’ü kadın ve 14’ü erkek katılımcıdır. Velilerin eğitim düzeyi 3 ilkököl mezunu, 5 lise mezunu, 1 ön lisans mezunu, 15 lisans mezunu, 2 yüksek lisans mezunu ve 1 doktora mezunu şeklindedir. Velilerin cinsiyet ve eğitim durumu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Eğitim Düzeyi

Katılımcı	Eğitim Düzeyi
<i>Erkek Katılımcı</i>	
1	İlkokul
3	Lise
0	Ön lisans
8	Lisans
1	Yüksek Lisans
1	Doktora
<i>Kadın Katılımcı</i>	
2	İlkokul
2	Lise
1	Ön lisans
7	Lisans
1	Yüksek Lisans
0	Doktora
27	

Veri Toplama Araçları

Bilim ve Sanat Merkezini yeni kazanan öğrencilerin velilerinin BİLSEM algısını anlamaya yönelik yapılan bu araştırma için geliştirilen görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Formda velilerin eğitim durumu ve

cinsiyet bilgileri de yer almıştır. “Bilsem.....’a benzemektedir, çünkü.....
.....’dır” şeklinde hazırlanan görüşme Formu ile cevaplar elektronik ortamda alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik çalışması veri toplama araçlarına yönelik yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada veriler Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme Formunun oluşturulmasında Anadolu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinden eğitim bilimleri alanında 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Literatür taraması yapılarak daha önce bu konuda yapılmış çalışmalarda kullanılan formlar incelenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçları ile toplanan verilerin güvenilirliği ile ilgili bir durumdur. Güvenirliği sağlama adına şu çalışmalar yapılmıştır; metaforların doğru temalar altında toplanıp toplanmadığı yönünde 2 uzmandan görüş alınmıştır, Ortaya çıkan temalarla ilgili bazı velilerle tekrar görüşme yapılarak temaların doğruluğu yönünde bilgi teyidi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler anlam bakımından benzerlikleri düşünülerek sınıflanmıştır. Sınıflamalar yapılırken tablolar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temalarla ilgili uzman görüşü alınmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardaki yorumlar incelenmiştir ve katılımcı onayı alınmıştır. Katılımcı onayı ortaya çıkan sonuçlardan emin olmak için yapılıdır (Glessne, 2015).

Bulgular

Bu çalışmada BİLSEM’İ yeni kazanan, özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin velilerinin BİLSEM ile ilgili algılarını anlamaya çalışılmıştır. Metaforların cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından ne düzeyde farklılaştığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Toplanan cevaplar ve yüzdeler dilimleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Velilerin Bilsem İle ilgili Geliştirdikleri Metaforlar*

Metaforlar	Katılımcı Sayısı	Yüzdeler Dilim
Laboratuvar	1	3,70
Kurs	2	7,40
Yuva	1	3,70
Maden Ocağı	1	3,70
Kişisel Gelişim Merkezi	1	3,70
Ekstra Besin	1	3,70
Balon	1	3,70
Eğlence	1	3,70
Su	1	3,70
Mum	1	3,70
Özel Eğitim	1	3,70
Teleskop	1	3,70
Ay	1	3,70
Eğlenceli okul	2	7,40
Güneş	1	3,70
Sarrafi	1	3,70
Gökkuşakğı	1	3,70
Çiçek	1	3,70
Deniz Feneri	1	3,70
Nasa	1	3,70
Pusula	2	7,40
Deneyap	1	3,70
Ayakkabı	1	3,70
Fikrim Yok	1	3,70
Toplam 24	27	100,00

Tablo 2’de Araştırmaya katılan 27 veli 23 adet metafor üretmiştir. Kurs, eğlenceli okul ve pusula metaforlarının 2’şer katılımcı tarafından oluşturulduğu görülmüştür. 1 kişi “fikrim yok” şeklinde cevap vermiştir.

Velilerin BİLSEM ile ilgili ürettikleri metaforlar ile ilgili 4 tema üretilmiştir. Bunlar; Destek Veren, Rehber, Öğretirken Eğlendiren, Keşfedici ve Araştıran temalarıdır. Bu temalar ve temaları oluşturan metaforlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaya Çıkan Temalar

1.Tema Destek Veren, Rehber	2.Tema Öğretirken Eğlendiren	3.Tema Keşfedici	4.Tema Araştıran
Ayakkabı	Eğlenceli Okul	Maden	Laboratuvar
Yuva	Eğlenceli Okul	Çiçek	Deneyap
Ekstra Besin	Eğlence	Su	NASA
Balon		Ay	Gökkuşağı
Mum		Güneş	Teleskop
Özel Eğitim		Sarraf	
Kurs			
Kurs			
Deniz Feneri			
Pusula			
Pusula			
Kişisel Gelişim Merkezi			
12	3	6	5

Tablo 3 incelendiğinde metaforların 4 tema altında olduğu görülmektedir. Destek Veren-Rehber teması 12 metafordan, Öğretirken Eğlendiren teması 3 metafordan, Keşfedici Teması 6 metafordan ve Araştıran Teması 5 metafordan oluşmuştur. Oluşan temaların yüzdelik oranları aşağıda Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Temaların Yüzdelik Oranları

Temalar	Katılımcı Sayısı	Yüzde Oranı
Destek Veren, Rehber	12	44,44
Öğretirken Eğlendiren	3	11,11
Keşfedici	6	22,22
Araştıran	5	18,51
Fikrim Yok	1	3,70
Toplam	27	100

Tablo 4 incelendiğinde temaların, Destek Veren-Rehber teması % 44,44 Öğretirken Eğlendiren teması %11,11, Keşfedici teması %22,22 ve Araştıran teması %18,51 oranlara sahip oldukları görülmektedir. En yüksek oranın %44,44 oranı ile Destek Veren-Rehber teması altında olduğu görülmektedir. En düşük oranın %11,11 oranı ile öğretirken Eğlendiren teması altında olduğu görülmektedir.

Temaların cinsiyet ve eğitim durumu açısından durumları aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Temaların Cinsiyet ve Eğitim Durumu Açısından Dağılımı

		Destek Veren, Rehber	Öğretirken Eğlendiren	Keşfedici	Araştıran
İlkokul	Erkek	1			
Lise	Erkek		1		1
Önlisans	Erkek				
Lisans	Erkek	4		4	1
Y.Lisans	Erkek				1
Doktora	Erkek	1			
İlkokul	Kadın		2		
Lise	Kadın	2			
Önlisans	Kadın			1	
Lisans	Kadın	3		1	2
Y.Lisans	Kadın	1			
Doktora	Kadın				
Toplam		12	3	6	5

Tablo 5 incelendiğinde velilerin BİLSEM ile ilgili ürettikleri metaforların oluşturduğu temaların cinsiyete göre dağılımında benzerlik olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde Öğretirken eğlendiren teması ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip veliler tarafından oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Destek Veren-Rehber temasının lise, lisans, Y.Lisans ve Doktora düzeyinde eğitime sahip veliler tarafından oluşturulduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada BİLSEM’i yeni kazanan öğrencilerin velilerinin BİLSEM algıları metaforlar yoluyla anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kahta BİLSEM’i yeni kazanan 27 öğrencinin velisinden görüş alınmıştır. Veliler BİLSEM’e yönelik 23 adet metafor üretmişlerdir. BİLSEM ile ilgili üretilen metaforlar, Destek Veren-Rehber, Öğretirken Eğlendiren, Keşfedici ve Araştıran temaları altında toplanmıştır.

MEB (2022), BİLSEM Yönergesi incelendiğinde rehberlik hizmetlerinin aday gösterme sürecinde ve öğrencinin eğitimi süresince sürekli yapılması gerektiği görülmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019), ‘Velilerin Gözüyle Bilsem’ adlı çalışmalarında velilerin kendilerine BİLSEM’in işleyişi ve çocuklarıyla ilgili olarak yeterince bilgilendirme yapılmadığını ifade ettiklerini söylemişlerdir. Bu açıdan yürütülecek rehberlik faaliyetleri önem arz etmektedir.

Oluşan 4 tema incelendiğinde Destek Veren-Rehber temasının BİLSEM eğitim programına en uygun tema olduğu görülmektedir. Diğer temalarında BİLSEM yapısından çok uzak olduğu söylenemez.

Velilerin BİLSEM ile ilgili ürettikleri metaforlar eğitim düzeyi açısından incelendiğinde farklılık gösterdiği görülmektedir. 1.tema olarak belirlenen Destek veren, rehber teması altında üretilen metaforların eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü eğitim mezunu veliler tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu anlamda eğitim düzeyi ile BİLSEM’i doğru algılama arasında doğrusal ilişki olduğu söylenebilir.

Velilerin BİLSEM ile ilgili ürettikleri metaforlar cinsiyet açısından incelendiğinde farklılık göstermediği görülmüştür.

Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir; BİLSEM’lerin amacı yürütülecek rehberlik faaliyetleri ile velilere doğru bir şekilde aktarılmalıdır. Yürütülen rehberlik faaliyetlerinde ailelerin eğitim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Açar, D.,Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 935-944. Doi: 10.17755/Esosder.284397
- Akbaşlı, S.,& Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7). 3598-3613. Doi:10.29228/TurkishStudies.37834

- Aslan, H., & Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile Bilim ve Sanat Merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335-350.
- Bal, R. (2020). Türkiye’de ilk Fen Lisesinin açılış süreci, bilimsel gelişmeler ve değerlendirmeler. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 481-496. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Kesitakademi/Issue/59177/849577>
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Çapan, B.A. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Glessne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ünsal, S., Çetin, A., & Yoğurtçu, M. (2019). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1306-1321.
- Karakus, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Karakuş, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 127-144. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181423>
- Levine, Pm (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Rekort*. 41 (4), 172-175.
- MEB. ORGM, (2019). *Özel yetenekli öğrencim var*. Ankara: Gökçe Ofset
- MEB. ORGM, (2017). *Beni anlayan özel yetenekli çocuğum var*. Ankara
- MEB. (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Sak, U. (2016). *Üstün Zekalılar*. (5.Baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal Of Social Sciences*, 31(2).
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle Bilsen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/43049/521338>
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In this research, it is aimed to reveal the perceptions of the parents of the newly admitted students towards the Science and Art Center through metaphors. Metaphors are a tool used to explain complex concepts and phenomena, to tell unknown things through something known (Semerci, 2007).

In the literature review, various metaphor studies related to BILSEM were found. It is thought that this study, which will be conducted to understand the perceptions of BILSEM parents towards BILSEM, will increase the effectiveness of the guidance activities carried out in BILSEM. BILSEMs can be seen as a classroom, school or entertainment place by parents, which may affect the quality of the education program carried out in BILSEM.

Qualitative research method based on interpretive philosophy was used in this research, which was conducted to understand the perceptions of BILSEM of the parents of newly admitted students at the Science and Art Center. In this study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of the parents of 27 students who have been excepted BILSEM in the 2022-2023 academic year. 13 of the participating parents are female and 14 are male participants. The education level of the parents is 3 primary school graduates, 5 high school graduates, 1 associate degree graduate, 15 bachelor's degree, 2 master's degree and 1 doctorate graduate. Data were collected by using the interview form for this research, which was conducted to understand the perception of BILSEM of the parents of the newly admitted students in the Science and Art Center. Educational status and gender information of the parents were also included in the form. BILSEM.....'similar, because..... is The

answers of the Semi-Structured Form prepared in the form of The opinions of 2 experts from Anadolu University and Gazi University were sought. Themes were created by considering the common features of the metaphors that emerged in order to understand the metaphors of parents' BILSEM. The following studies have been carried out to ensure reliability. Opinions were received from 2 experts on whether the metaphors were gathered under the right themes, and a consensus was reached. Some parents were interviewed again about the themes that emerged and the information was confirmed about the correctness of the themes.

In this research, 4 themes related to the metaphors produced by parents about BILSEM were produced. These; The themes are Supporting, Guiding, Entertaining While Teaching, Exploring and Researching. The Supporting-Guide theme consisted of 12 metaphors, the Teaching Entertaining Theme consisted of 3 metaphors, the Discoverer Theme consisted of 6 metaphors, and the Researcher Theme consisted of 5 metaphors.

When Table 4 is examined, it is seen that the themes have the rates of Supporting-Guide Theme 44.44% Entertaining While Teaching 11.11%, Exploratory Theme 22.22% and Researcher Theme 18.51%. It is seen that the highest rate is under the supporter-guide contact with 44.44%. It is seen that the lowest rate is under the Entertaining Theme while teaching with 11.11%.

It is seen that there is a similarity in the distribution of the themes created by the metaphors produced by the parents about BILSEM by gender. When examined in terms of education level, it is noteworthy that the theme of entertaining while teaching was created by parents with primary and high school education. It is seen that the Supporter-Guide theme was created by parents with high school-undergraduate, graduate and doctoral education.

When the metaphors produced about BILSEM were examined in terms of education level, it was seen that there were differences. It is seen that the metaphors produced under the theme of Supporter and Guide, determined as the 1st theme, were created by parents with undergraduate and higher education level. In this sense, it can be said that there is a linear relationship between the level of education and the correct perception of BILSEM. Karakuş (2014), in the study of "The Perceptions of Parents with Gifted Children towards the Education of their Children", "However, when parents' perceptions of their educational status are examined, it is found that parents with graduate education perceive themselves as sufficient, followed by parents at high school and undergraduate level. similar findings were found.

When the metaphors produced by the parents about BILSEM were examined, it was seen that there was no difference in terms of gender.

In line with the results, the following suggestions can be made; The purpose of BILSEMs should be accurately conveyed to the parents, for this, the guidance activities for the parents and the BILSEM program structure should be explained in the nomination process. It should be brought to the attention of all stakeholders that BILSEMs are not regular schools, classrooms, study centers or academic success-oriented institutions. Guidance activities should be shaped by considering the education level of the families.