



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI YÖNETSEL
GÜÇ KAYNAKLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET RESUL ŞİMŞEK

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI YÖNETSEL
GÜÇ KAYNAKLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MEHMET RESUL ŞİMŞEK
(210501005)**

**Danışman
(Doç. Dr. İsa Kaya)**

İSTANBUL, 2023

25/10/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 210501005 numaralı **Mehmet Resul ŞİMŞEK**'in, hazırladığı, “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yöneltil Güç Kaynaklarının Okul Öncesi Öğretmenlerin Motivasyonları İle İlişkisinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 25.10.2023 Çarşamba günü saat 15:30’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu**/ ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Doç. Dr. İsa KAYA	KABUL
2. Dr. Öğr. Üyesi Gökçen İLHAN İLDİZ	KABUL
3. Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI	RET
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Mehmet Resul Şimşek

TEŞEKKÜR

Çalışmanın yürütülmesi esnasında bana değerli zamanını ayıran, bilgi, tecrübe ve değerli önerileri ile bana yol gösteren ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, hoşgörülü çok kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. İsa KAYA'ya sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince ders aldığım kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Serdal SEVEN, Sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI, Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR'a; yardım ve bilgilendirmelerinden dolayı sınıf arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın yürütülmesine görüşleri ile katkı sunan Diyarbakır ili Çermik, Ergani, Dicle, Sur, Yenişehir, Bağlar ve Kayapınar ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ve okul idarecilerine teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her anında bana desteklerini sunan, beni cesaretlendiren, sabırla ve sevgiyle yanımda olan anneme, babama ve sevgili eşim Jiyan'a sonsuz teşekkür ederim. Bir teşekkür de mutluluk kaynağım ve tez yazım aşamasında aramıza katılan sevgili kızım Reyyan'a...

Mehmet Resul Şimşek

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI YÖNETSEL GÜÇ KAYNAKLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Mehmet Resul Şimşek

ÖZET

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki incelenip araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi için sosyal bilimler istatistik programı kullanılmıştır. Analizler arasında tanımlayıcı istatistikler, verilerin normal dağılıma uygun olanları için t-Testi ile ikili karşılaştırmalar, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA ve ilişki testleri için korelasyon testi yer almıştır. Değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla regresyon testleri yapılmıştır.

Araştırma; 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Diyarbakır ili Çermik, Ergani, Dicle, Sur, Yenişehir, Bağlar ve Kayapınar ilçelerindeki devlete bağlı kurumlarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 314 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar; bağımsız anaokulu, ana sınıfı, uygulama anaokulu ve özel eğitim anaokullarını kapsamaktadır. Araştırmada ölçekler dijital ortamda hazırlanmış ve öğretmenlere dijital ortamlarda ulaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Kişisel bilgiler bölümü, 24 maddelik İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeği ve 30 maddelik Güç Türleri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, içsel motivasyon düzeylerinin, dışsal motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu, yöneticilerin ödül gücünü, karşılıklı gücü, uzmanlık gücünü, bilgi gücünü, bağımlılık gücünü ve karizmatik gücü kullanmalarındaki bir artışın, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarında da bir artışa neden olduğu; aynı okuldaki daha kıdemli öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının, aynı okulda görev yapan diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin,

okul yöneticilerinin kullandıkları g türlerinden bağlılık g daha benimsedikleri, zorlayıcı ge daha mesafeli olduğu,

Ödül g, karşılıklı g, uzmanlık g, bilgi g, karizmatik g boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu,

Karşılıklı g, uzmanlık g, bilgi g, bağlılık g, karizmatik g ve ödül g boyutunda 6 yıl ve üzeri idari görevde bulunanların puan ortalamasının idari görevde bulunmayanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler; Yönetsel g, motivasyon.

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP OF THE
MANAGEMENT POWER SOURCES USED BY SCHOOL
PRINCIPALS AND THE MOTIVATIONS OF PRE-SCHOOL
TEACHERS**

Mehmet Resul Şimşek

ABSTRACT

In this study, the relationship between the administrative power sources used by school administrators and the motivation of preschool teachers was examined and researched. Relational descriptive research model was used in the research. Social sciences statistics program was used for the analysis of the data. Among the analyzes there are descriptive statistics, t-Test for data suitable for normal distribution and pairwise comparisons for those with normal distribution, ANOVA for multiple comparisons, and correlation test for correlation tests. Regression tests were performed to examine the effect of the variables.

The research was conducted on 314 teachers working as pre-school teachers in state-affiliated institutions in the provinces of Diyarbakır, Çermik, Ergani, Dicle, Sur, Yenişehir, Bağlar and Kayapınar in the 2022-2023 academic year. Institutions where teachers work are independent kindergarten, kindergarten, practice kindergarten and special education kindergarten. In the research, the scales were prepared in digital environment and delivered to teachers in digital environments. A three-part scale was used as a data collection tool in the study. Personal Information section, Intrinsic-External Motivation Scale with 24 items and Power Types Scale with 30 items were used. The findings of the research can be summarized as follows;

Intrinsic Motivation levels of the teachers participating in the research were higher than the Extrinsic Motivation level, an increase in the use of managers' reward power, mutual power, expert power, knowledge power, addictive power and charismatic power caused an increase in teachers' intrinsic and extrinsic

motivation, intrinsic motivation levels of the teachers participating in the research were higher than the extrinsic motivation level, an increase in the use of managers' reward power, mutual power, expert power, knowledge power, additive power and charismatic power caused an increase in teachers' intrinsic and extrinsic motivation. It has been determined that the internal and external motivations of the more senior teachers in the same school are higher than the other teachers working in the same school. Teachers adopt the power of commitment more than the types of power used by school administrators, they are more distant to coercive power.

Reward power, mutual power, expert power, knowledge power, charismatic power dimension of male teachers' mean score is significantly higher than female teachers.

In the dimensions of mutual power, expertise power, knowledge power, commitment power, charismatic power and reward power, it was determined that the average score of those who have been in administrative duty for 6 years or more is significantly higher than those who are not in administrative duty.

Keywords; Managerial power, motivation

ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki incelenip araştırılmıştır. İş alanında güç kullanımı; hakkında çok şey bilinen ancak çalışanların motivasyonu ile nasıl bir ilişkiye sahip olduğu konusunda alan yazında fazla bilgi sunulmamış bir konudur. Yapılan araştırmanın sonuç ve bulgularının araştırmanın ilgili taraflarına, paydaşlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Özellikle eğitim kademelerinden okul öncesi eğitimi verilen yerlerde yönetici ve öğretmen arasındaki güç kullanımı ve motivasyon sonucu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Güç kullanımının olumlu ve olumsuz sonuçları saptanmak istenilmiştir.

Bu araştırmanın tamamlanmasında değerli katkıları olan, hiçbir zaman ilgisini ve zamanını esirgemeyen değerli danışmanım sayın Doç. Dr. İsa KAYA'ya, tezimde İÇSEL-DİŞSAL MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİ kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Süleyman DÜNDAR'a ve GÜÇ TÜRLERİ ÖLÇEĞİNİ kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Engin ASLANARGUN'a, araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

Ekim, 2023

Mehmet Resul Şimşek

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
KISALTMALAR	xii
TABLO LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	5
1.1. GÜÇ KAVRAMI	5
1.2. YÖNETSEL GÜÇ KAVRAMI.....	6
1.2.1. Yönetmel Güç Türleri.....	6
1.2.1.1. Yasal Güç	7
1.2.1.2. Karizmatik Güç.....	8
1.2.1.3. Zorlayıcı Güç	8
1.2.1.4. 1.2.1.4. Ödül Gücü.....	9
1.2.1.5. Uzmanlık Gücü.....	9
1.2.1.6. Bilgi Gücü	10
1.2.1.7. Karşılıklı Güç	10
1.2.1.8. Bağlılık Gücü	10
1.2.1.9. Yönetmel Güç Türlerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri	10
1.3. MOTİVASYON KAVRAMI	11
1.3.1. Motivasyon Teorileri.....	14
1.3.1.1. İçerik (Kapsam) Teorileri	14
1.3.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	14
1.3.1.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	16
1.3.1.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi.....	17

1.3.1.1.4. Alderfer'in ERG Teorisi	17
1.3.1.2. Süreç Teorileri.....	18
1.3.1.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi.....	19
1.3.1.3. Ödül Adaleti (Eşitlik) Kuramı	20
1.3.2. Motivasyon Türleri	22
İKİNCİ BÖLÜM.....	32
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	32
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	32
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	32
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	34
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
2.3.2. Güç Türleri Ölçeği	34
2.3.3. Motivasyon Ölçeği.....	35
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	1
3. BULGULAR.....	1
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	23
SONUÇ.....	23
KAYNAKÇA	32
EKLER.....	46

KISALTMALAR

G.içi	:	Grup içi
G.arası	:	Gruplar arası
F.	:	Güç
ERG	:	Existence(Varolma),Relatedness(İlişkisel),Growth(Gelişme)
TDK	:	Türk Dil Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler.....	28
Tablo 2.2. Güç Türleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	30
Tablo 2.3. Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular.....	31
Tablo 3.1. Güç Türleri Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalaması.....	32
Tablo 3.2. Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretmen Motivasyon Düzeyleri.....	33
Tablo 3.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	33
Tablo 3.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki ANOVA Sonuçları.....	36
Tablo 3.6. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 3.7. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 3.8. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin İdari Görevde Bulunma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	44

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Eğitim Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi	
Sonuçları.....	45
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	45
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	46
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	47
Tablo 3.14. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin İdari Görevde Bulunma Durumu ile Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	48
Tablo 3.15. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki.....	49
Tablo 3.16. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türlerinin Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisi.....	50

GİRİŞ

Diğer örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinin de asıl amaçlarından birinin, değişim ve gelişimlere uyum sağlayıp kendisini geleceğe taşımak olduğu belirtilmektedir. Eğitim örgütlerinin bahsi geçen amacını gerçekleştirebilmesi için örgüt kültürünün oluşturulması, oluşturulan kültürü gelecek nesillere aktarma, eğitilecek kişi sayısı ile birlikte verilen eğitimin kalitesinin artırılması gibi faaliyetleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlara ulaşmasında; sorumluluk, görev ve faaliyetlerin yerine getirilmesinde en etkili mekanizmanın yönetim olduğu belirtilmektedir. Eğitim örgütünün önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşmasında yönetimin önemli bir rolünün olduğu görülmektedir (Çelik, 2022: 1). Bu süreçte özellikle okul yöneticilerine önemli görevlerin düştüğü bilinmektedir. Bunun temelinde örgütsel başarı ve örgütsel verimlilik düzeyinin yükseltilmesinde okul yöneticilerinin etkili olması yatmaktadır (Abubakari ve Adam, 2018: 358; Chalikias ve diğerleri, 2020: 461).

Okul yöneticilerinin, öğretmenleri harekete geçirebilmesi için istedikleri güç kaynağını kullanma hususunda özgür oldukları bilinmektedir. Zira kullandığı güç kaynağının hangisinin olduğunun bir önemi olmaksızın okuldaki işlerin yürüdüğü belirtilmektedir (Pamuk, 2018: 2). Bunun yanında okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türleri öğretmen motivasyonunu etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Motivasyonun insanların yaşama arzularını yükselten ve çalışma yaşamında yüksek düzeyde verim almasını sağlayan etkenlerin başında geldiği bilinmektedir. Bundan dolayı motivasyonun bireylerin yaşamında yönlendirici bir gücü olduğu söylenmektedir. Bunun yanında bireylerin bazı alanlarla ilgili motivasyonlarının artırılması için öğretmenleri hareketlendiren etkenlerin iyi bilinmesi ve doğru uygulanması gerekmektedir. Genel anlamda bireylerin motivasyon düzeylerini artıracak olan unsurların, onların gereksinimleri ve beklentileri ile yakından ilişkili olmaktadır (Özevren, 2009: 228). Temel gereksinimleri karşılanan ve motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler iş

yaşamlarında daha fazla başarılı olacaktır. Bu noktada öğretmenlerde motivasyon düzeyini etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada da okul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim sisteminde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin sergiledikleri tutum, davranış ve performans önemli bir yere sahiptir. Öğretmen davranışları yönetici tutum ve yönlendirmelerinden büyük oranda etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda da öğretmen davranışlarının yöneticilerin sergiledikleri tutum ve davranışlardan etkilendiği belirtilmektedir (Cemaloğlu, 2007: 77; Teyfur ve diğerleri, 2013: 84; Yılmaz ve Boğa-Ceylan, 2011: 277; Kul ve Güçlü, 2010: 1021; Uludağ ve Tepe, 2018: 145). Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar bazı güç türlerine göre şekillenmektedir. Söz konusu güç türleri literatürde yönetsel güç olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin ele alındığı birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Ersözlü, 2012: 1; Cubay, 2020: 36).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman yönetsel güç türlerinin performans, iş doyumu, örgütsel güven algısı ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin ele alındığı göze çarpmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012: 385; Özkul ve diğerleri, 2022: 584; Kahveci ve diğerleri, 2019; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012: 132; Kayıtaş ve diğerleri, 2022: 182). Buna karşılık okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bilindiği gibi motivasyon düzeyinin yüksek olmasına paralel olarak bireyin iş doyumu artmakta ve çalışma performansını yükselmektedir (Güngör ve Çölgeçen, 2013: 163; Kuswati, 2020: 995; Mohamud ve diğerleri, 2017: 17009; Paais ve Pattiruhu, 2020: 577; Ek ve Mukuru, 2013: 73). Dolayısıyla yönetsel güç türlerinin motivasyon üzerindeki etkilerinin iyi bilinmesi öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının yükselmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada “Okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi nedir?” sorusunun yanıtlanması zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin yönetsel güç türlerini kullanmaları ile okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Okul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki alt problem sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yönetsel güç algıları, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin yönetsel güç algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin yönetsel güç algıları, motivasyon düzeylerini pozitif yönde etkilemekte midir?

Araştırmanın Amacı

Örgütsel amaçlara ulaşmada yöneticilere önemli görevler düştüğü bilinmektedir. Çünkü yöneticilerin sergiledikleri davranışlar astların çalışma performansı ve örgütsel işleyiş üzerinde önemli birer belirleyicidir. Okul yöneticileri belirli yasa ve yönetmelikler çerçevesinde göreve başladıkları için yasal gücü yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Bunun yanında sahip oldukları kişilik özelliklerine ve mesleki deneyimlerine göre okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken farklı güç türlerinden de faydalandıkları görülmektedir (Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2016: 1). Okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türleri astların tutum ve davranışlarını etkilediği için yönetsel güç türlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada okul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda okul müdürlerinin öğretmen tutum ve davranışları üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların arttığı görülmektedir. Buna karşılık okul

yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktada yürütülen bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında yürütülen bu çalışma kapsamında demografik değişkenlerin de öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Bu durum, öğretmen motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesi noktasında literatüre katkı sağlayacak bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Yürütülen bu çalışma, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda yapılan araştırmanın örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin yönetsel güç algıları ve motivasyon düzeyleri ile sınırlıdır.
2. Yürütülen bu çalışma, örneklem grubuna uygulanan kişisel görüşme formu ve ölçeklerden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Diyarbakır ili Çermik, Ergani, Dicle, Sur, Yenişehir, Bağlar ve Kayapınar ilçelerindeki devlete bağlı kurumlarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 314 öğretmenle sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetsel güç; bireyin diğer örgüt mensupları ile olan ilişkisinde denetimi ve denge kurmaya çalıştığı güç olarak tanımlanmaktadır (Bienkowska, 2016: 289).

Motivasyon; çalışanları iş konusunda isteklendirme ve bu konuda harekete geçirme olarak tanımlanmaktadır (Kaplan, 2007:36).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, yönetsel güç kaynakları ile iş motivasyonu kavramına ilişkin kuramsal bilgilere, bunun yanında konu ile ilgili olarak geçmiş dönemlerde yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.1. GÜÇ KAVRAMI

Güç kavramı, literatürde güç ve otoriteye ilişkin farklı görüş ve tanımların olduğu bilinmektedir. Kavramsal açıdan değerlendirildiğinde güç kavramı, bireyin diğer insanlarla kendi isteğine göre harekete geçirebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Bireyin diğer insanlar üzerinde oluşturduğu etki ile davranış göstermesi için güce gereksinim duyduğu, güçlü bireylerin de bu olguya sahip olabilmesi adına bir etkiye ihtiyaç hissettiği bilinmektedir (Kızanıklı ve diğerleri, 2016: 489). Diğer bir söylemle güç kavramı, örgütsel hedeflere ulaşılması için örgütte iş görenlerin motivasyon düzeylerinin arttırılması ve oluşan sorunların giderilmesi için başvurulan davranış biçimi olarak açıklanmaktadır. Literatürde birçok farklı tanımının olduğu görülen söz konusu kavramın, davranışların seyri ve olaylarının gidişatını değiştirebilme, istenilen davranışlara ilişkin direnme, örgüt içindeki diğer çalışanların normal şartlarda yapmayacakları görev ve işleri yapmaları için ikna edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Şeremet-Kaya, 2021: 23).

Güç kavramına yönelik literatürde çeşitli tanımlamaların olduğu görülmektedir. Bu tanımların ilgili araştırma alanına uygun olduğu bilinmektedir. Bu alanda yapılan bir çalışmada güç kavramı, kişinin diğer bireylerin hayat tarzı veya davranışları üzerinde değişiklik yapabilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Bu çerçevede gücü kullanmak, karşıdaki bireylerde amaçlanan davranışları ve beklentileri etkilemek ve elde etmek adına değerli bir araç sayılmaktadır. Bunun yanı sıra güç, bireyin diğerine bağımlılığı olarak da tanımlanmaktadır. Güç aynı zamanda bir aracı vasfı görmekte olup, bireylerin hedeflerine ulaşmada kullandıkları bir araç olarak görülmektedir (Akapo, 2018: 30).

1.2. YÖNETSEL GÜÇ KAVRAMI

Kavramsal olarak incelendiğinde yönetsel güç, yöneticilerin veya liderlerin bulunduğu konumdan kaynaklı sahip olduğu güç türleri (zorlayıcı, meşru, referans, uzmanlık) örgütsel güç olarak açıklanmaktadır (Teucean ve diğerleri, 2016: 66). Yönetsel güç kavramı, aynı zamanda örgütün diğer mensuplarıyla ilişkilerin denetimi ve dengesi olarak tanımlanmaktadır (Bienkowska, 2016: 289).

Örgütlerin türleri ya da fonksiyonları ne olursa olsun varlığını devam ettirmek için gerekli olan en önemli faktörün güç olduğu bilinmektedir. Örgüt çalışanlarının davranışlarının oluşması ve bu eylemlerin örgütsel amaçlar için gerçekleşmesinde gücün en üst yönetimce kullanıldığı belirtilmektedir. Bu çerçevede meydana gelen örgütsel gücün örgüt içindeki bütün güç türlerini kapsadığı ifade edilmektedir. Fakat, bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel güç kavramının sıklıkla yöneticinin/liderin/üstün statü sahibi olanların güç olarak belirttiği görülmektedir (Kızanlıklılı ve diğerleri, 2016: 488; Meydan, 2010: 45).

1.2.1. Yönetsel Güç Türleri

Gücün nasıl ve ne şekilde kazanıldığına ilişkin sorulara yanıt aranmasının yanı sıra gücün oluşmasında da güç kaynaklarının ciddi bir rolünün olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında güç faktörünün meydana gelmesinde bir tarafın diğer tarafa güçlü olduğu ve gücü koruma arzusuyla davranması, diğer tarafınsa bu güçten etkilenmesi gerekmektedir. Bu durumu güce sahip olan tarafın diğer tarafa kıyasla daha farklı bir prestije ve öneme sahip olduğu söylenmektedir. Örgütlerdeki iş görenlerin güç algısının her geçen gün öneminin arttığı ve iş veriminin, performansının ve çalışanların örgütteki başarılarının üzerinde etkili olduğunu görülmektedir (Çelik, 2022: 1).

Güç türleri ve kaynaklarına yönelik yapılan ilk araştırma, Rayen ve French tarafından 1959 yılında bireyler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak yapıldığı bilinmektedir. Söz konusu çalışmanın neticesinde güç kaynaklarının beş boyutta incelendiği görülmektedir. Bu boyutlar; yasal, zorlayıcı, ödüllendirici, bilgelik/uzmanlık ve karizmatik güç olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmanın ardından yapılan araştırmalar ile beraber Max Weber'in otorite tanımını yaparak güç kaynakları arasında kullanılmasının gerektiği görüşünü savunmaktadır. Örgüt

yönetimlerinin iş görenleri etkileyebilmek için söz konusu güç kaynaklarından benimsediklerini uygulamaya başladıkları görülmektedir (Okumuş, 2019: 41).

Yönetimsel gücün uygulanmasında okul liderlerinin sahip oldukları yetkilere ilişkin inisiyatif alma hakları olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu inisiyatifi alabilmelerinde liderlerin yönetici konumunda olan bireylerin güçlerini uygulaması gerekmektedir. Örgüt içerisinde çeşitli rolleri olan bireylerin örgütsel ve bireysel amaçlarının gerçekleşmesinin uyumlu çalışmalarına bağlı olduğu söylenmektedir. Bunun yanı sıra liderler tarafından kullanılan güç türlerinin örgüt iklim ve kültürünü etkilediği bilinmektedir (Aydın, 2016: 1). Bu süreçte hem liderler hem de okul yöneticileri tarafından kullanılan yönetimsel güç türleri aşağıdaki başlıklar halinde tanımlanmıştır.

1.2.1.1. Yasal Güç

Yasal güç, insanların aklına ilk başta hukukta yer alan “yetki kavramı” olarak gelmektedir. Hukuki bakımdan değerlendirildiğinde yasal güç, sahip olunan yasal yetkinin kullanılmasını ifade etmektedir (Lindahl ve Reidhav, 2017: 1). Örgütler açısından incelendiğinde ise yasal güç, hukuki anlamından oldukça uzak olduğu görülmektedir. Örgütlerde yasal güç sahibi olanların ödül verme yetkisi dışında ödülden mahrum bırakarak ceza verme yetkisinin de olduğu söylenmektedir. Söz konusu yetkinin örgüt liderlerinin gücünün resmi delillerine bağlı, somut uygulama olduğu açıklanmaktadır. Örgüt yöneticilerinin bu gücü uygulamasıyla gerçekleştirdiği görevlendirmelerin yasalar çerçevesinde belirlenmiş resmi bir boyutunun olması gerektiği belirtilmektedir (Şeremet-Kaya, 2021: 29).

Yasal güç türünün etkililiğinin giderek farklılaştığı görülmektedir. İş görenlerin eğitim seviyelerinin artması, sosyal bilincin gelişmesiyle beraber yasal güç sınırlarının esnekliklerinin ortadan kalktığı belirtilmektedir. Geçmiş dönemde yasal güç çerçevesinde iş görenlerin iş alanlarının geniş tutulduğu görülürken, içerisinde olduğumuz dönemde resmi dayanağı olmayan görevlere çalışanların verilemediği ifade edilmektedir. Yöneticilerin bireysel olarak yaptığı görevlendirmelere artık direniş gösterildiği ve otoritesi doğrultusunda kesin çizgilerin belirlendiği beyan edilmektedir (Şeremet-Kaya, 2021: 31).

1.2.1.2. Karizmatik Güç

Karizmatik güç, liderlerin sahip olduğu karakteristik özellikleri ile izleyenlerini etkileyebilme gücünü belirtmektedir. Yöneticilere ilişkin hayranlığın seviyesi veya iş görenlerin yönetici ile kendilerini özdeşleştirme düzeylerinin artmasıyla yöneticilerin karizmatik gücünün daha etkili duruma geldiği düşünülmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76). Karizmatik güce sahip liderlilerin olabildiğinde çevrelerinde hayranlık uyandırmaları gerektiği savunulmaktadır. Söz konusu durumun neticesinde hayranlık duyulması ve onunla bütünleşme arzusunun oluşmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Karizmatik gücün, bireylerin ve topluluklar kapsamında kenetlenmesini sağladığı, onlara olağanüstü vasıflar yüklenmesi ve yüceltilmesi sağlandığı belirtilmektedir (Demir, 2017: 17).

1.2.1.3. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç kavramı, bireyin diğerlerini cezalandırarak ya da bunu yapabilmek için algılanan bir tehdit oluşturarak davranışlarını etkileme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg, 2012: 3). Zorlayıcı gücün; çalışan ve yönetici arasındaki ilişkiyi zayıflattığı, cezalandırılan bireyde olumsuz duygulara neden olduğu, savunmacı ve saldırgan davranışların oluşmasını muhtemel bir duruma getirdiği açıklanmaktadır. Bireylerin etkilenmesinin negatif yönde sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bundan dolayı söz konusu durumun örgüt tarafından dikkate alınması önem arz etmektedir (Aydın, 2016: 11). Zorlayıcı gücü yüksek olan liderlerin genellikle otoriter liderlik tarzına sahip olan bireylerde görüldüğü bilinmektedir. Zorlayıcı güce sahip liderlerin şekilsel olarak belirtilen normların sistemli ve hiyerarşik olması gerektiğine inandıkları savunulmaktadır. Bu liderlerin komuta/emir zinciri içinde başkalarını etkileyip bu durumdan memnuniyet duydukları bilinmektedir. Buna paralel olarak güç kaynakları içinde kendilerinin bir yetki sistemi olarak görüldüğü belirtilmektedir (Çelik, 2022: 15).

Örgüt yöneticilerinin liderlerinin zorlayıcı gücü ile iş görenlerin çalışmaya hayatını ya da çalışma biçimiyle ilgili değişiklikler yapma yetkisine sahip oldukları bilinmektedir. Bu ve buna benzer yetkileri ile iş görenlerine korkuyu empoze eden bütün eylemlerin güç kaynağından meydana geldiği bilinmektedir. Ödül gücünün tersine bir güç olarak ifade edilen zorlayıcı güç, iş görenlerin görevlendirilmesi adına

yaptırımları içermektedir. Örgüt mensuplarının bazı normlara göre eylemlerini göstermesi ve disiplin kapsamında çalışmalarına dayanan zorlayıcı gücün gruplarda geçici bir itaate neden olabileceği açıklanmaktadır (Şeremet-Kaya, 2021: 32).

1.2.1.4. 1.2.1.4. Ödül Gücü

Ödül gücü; iş görenler tarafından değerli kabul edilen ödüllerin tahsisini denetleyerek yöneticilerin iş görenleri etkileme becerisini belirtmektedir. Bir yöneticinin takipçilerinin gereksinimlerini giderme becerisinden kaynaklanan etki “ödül gücü” olarak tanımlanmaktadır (Ezigbo, 2013: 40). Başka bir söylemle ödül gücü; bir bireyin almak istedikleri unsurları sağlayarak diğer bireylerin eylemlerini etkileme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu ödüller; maaş artışları ya da ikramiyeler gibi ekonomik ya da terfi gibi uygun iş atamaları şeklinde olabileceği gibi yeni ekipman, övgü ve tanınma olmak üzere finansal olmayan ödüller de olabilmektedir. Bir lider, iş görenler ödüllere değer verdiği sürece, iş görenlerin eylemlerini kontrol etmek ve etkilemek için ödül gücü kullanılmaktadır (Lunenburg, 2012: 3).

Örgüt çalışanlarının ödüllendirilmesinin bir tür bireyin takdir edilmesi ve ödül vermenin değerinin yükseltilmesiyle elde ettikleri söz konusu güç aracılığıyla liderlerin, iş görenlerinin eylemlerini etkileme amacıyla kullandıkları bilinmektedir. Liderler tarafından sıkça kullanılan ödül güçleri arasında bazı promosyon, görevlendirme ve terfi etmeye yönelik iyileştirmelerin yapılması gibi yöntemlerin olduğu görülmektedir. Bununla beraber söz konusu bu gücün adil olarak uygulanması kuralı önemli bir değer olarak kabul edilmektedir (Demir, 2017: 14).

1.2.1.5. Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, liderlerinin bilgisine ve becerisine dayalı bir güç kavramı olarak nitelendirilmektedir. Karizmatik gücün bireysel özelliklere bağlı olduğu ve sadece liderler değil iş görenlerin de bu güce sahip olabildikleri açıklanmaktadır. İş görenlerin liderlerinin uzmanlık, beceri ve bilgilerine olan güvenlerine paralel olarak liderlerin de iş görmeleri üzerindeki etki gücü artmaktadır. Yöneticilerde var olan ve paylaşmış olduğu faydalı bilgilerin uzmanlık gücünün çizgilerini belirlediği ifade edilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013: 3).

Uzmanlık gücü kaynağının bireylerin aldıkları eğitim ile örgüte oldukları sürece edinmiş oldukları tecrübeler neticesinde mesleki açıdan kendilerini yetiştirmiş olmaları sebebiyle diğer bireylerin takdir ve güvenlerini kazanmaları ile alakalı olduğu belirtilmektedir. Söz konusu güce sahip olanların çözümlenmesi güç olan problemlerle karşı karşıya kaldıklarında bile uzmanlıkları sayesinde hem pratik hem de mantıklı çözüm önerileri sunabildikleri söylenmektedir. Sahip oldukları bu güç ile uzmanlık gücünün aynı zamanda etkileyici kişilik gücü ile yakından alakalı olduğu görülmektedir (Bağcı, 2009: 14).

1.2.1.6. Bilgi Gücü

Okul yöneticilerinin karar verirken öğretmenlerle sürekli iletişimde olması, onlara her türlü bilgilendirmeyi yapması, öğretmenleri ikna ederek ve ikna sürecinde sahip olduğu bilgiyi kullanarak okul idare etmesi ve yönetebilmesidir.

1.2.1.7. Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin sahip olduğu yasal yetkilere dayanarak, daha önce göstermiş oldukları olumlu performanslarına karşılık olarak öğretmenlere daha hoşgörülü ve esnek olması, yöneticilik görevi teklif etmesi ve her iki tarafın da beklenilenin üzerinde olumlu davranmasıdır (Aslanargun, 2009).

1.2.1.8. Bağlılık Gücü

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle işbirliği sağlaması, öğretmenlerden destek görmesi ve karşılıklı uyumun olduğu bir ortamda eğitim-öğretimin yapılması ve bunlara yönelik yöneticilerin öğretmenlere karşı sergilemiş olduğu davranışlar bütünüdür.

1.2.1.9. Yönetimsel Güç Türlerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman öğretmenlerin algıladıkları yönetimsel güç türlerinin iş yaşamında sergiledikleri davranışları etkilediği görülmektedir. Bunun yanında yapılan çalışmalarda yönetimsel güç türlerinin öğretmenlerin örgüte yönelik olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerine zemin hazırladığı belirtilmektedir (Polat ve Meyda, 2011: 153; Atmaca, 2021: 11). Altinkurt ve diğerleri (2014: 25) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri

tarafından kullanılan yönetsel güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları üzerinde belirleyici olduğu rapor edilmiştir.

Ersoy ve Levent (2020: 345) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin örgütsel sinerji algısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmen görüşleri değerlendirmeye alınmış ve 330 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetsel güç türlerinin öğretmenlerde örgütsel sinerji algısını etkilediği rapor edilmiştir.

Bedük ve Ertürk (2015: 1) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yönetsel güç türleri ile güç mesafesinin öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık algılarını etkilediği tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Demir (2016: 98) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetsel güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir.

1.3. MOTİVASYON KAVRAMI

Motivasyon kavramının iyi anlaşılması için öncelikli olarak “güdü” kavramının anlaşılması gerekmektedir. Gdüler temel olarak ihtiyaçların karşılanması için ortaya çıkan dürtüler olup, güdülerin iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; birincil güdüler ile ikincil güdüler olarak adlandırılmaktadır. Birincil güdülerin, fizyolojik güdüler ile yaşamsal fonksiyonların devam ettirilmesine ilişkin gereksinimlerden oluştuğu ifade edilmektedir. Bu güdüler öğrenme yolu ile değil, doğum ile beraber kendiliğinden oluşmaktadır. Sözelimi; yeni doğan bir bebeğin acıkması fizyolojik bir dürtüdür yani birincil bir dürtüdür. İkincil olan güdü ise psiko-sosyal güdüler ise kişilerin sosyal düzeylerinde yaşadıkları gereksinimlerden meydana gelmektedir (Doğan, 2005: 21-22).

Motivasyon sözcüğünün kökeni Latince “motus” yani “hareket” sözcüğünden gelmektedir. Kavramsal açıdan incelendiğinde motivasyon, bireyleri bazı amaçlar adına harekete geçiren, eylemi istenilen gayeye yönlendiren ve buna süreklilik sağlayan özellikler bütünü olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla motivasyon başta iş yaşamı olmak üzere hayatı her alanını ilgilendiren bir faktör olmaktadır (Taşdemir,

2013: 1). Kavramsal açıdan değerlendirildiğinde; bir ya da birden fazla insanı, belirli hedeflere yönelerek devamlı olarak harekete geçirmek için gerçekleştirilen, gayelerin tümü motivasyon biçiminde açıklanmaktadır (Ergül, 2005: 69). Diğer bir ifadeyle motivasyon; bir veya daha fazla kişiyi, bir amaca yönelik devamlı olarak yönlendirmek için yapılan çabaların hepsi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon daha genel bir anlamda örgütün ve kurumların iş görenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak ile doyuma ulaştırmak için bir çalışma ortamı sağlayarak kişinin isteklendirilmesi ve eyleme geçirilmesi için etkilenme evresi olarak ifade edilmektedir (Şengül, 2004: 6).

Motivasyon kavramının kuramsal açıdan daha iyi anlaşılması için motivasyon üzerine geliştirilen teorilerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Literatürde motivasyon olgusu üzerine birçok teori geliştirilmiş olup, geliştirilen teoriler güdülenme süresi içerisinde vurguladıkları aşamalara göre farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Motivasyon kavramına ilişkin olarak geliştirilen teoriler kapsam (içerik) teorileri ve süreç teorileri olarak iki sınıfa ayrılmakta, her sınıf içerisinde motivasyon kavramına ilişkin geliştirilen alt teoriler bulunmaktadır (Küçüközkan, 2015: 100; Taşdemir, 2013: 22).

Motivasyon kavramlarının başında Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı gelmektedir. Maslow'un güdülenme kuramına göre insanların sahip oldukları ihtiyaçların önem sırası bulunmaktadır. Bu kurama göre insanların sahip oldukları temel gereksinimler yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere beşli bir kademe içinde değerlendirilmektedir (Küçüközkan, 2015: 102). Literatürde yer alan ihtiyaçlar hiyerarşileri içerisinde oldukça popüler bir yere sahip olan bu teori 1940'larda Abraham Maslow tarafından öne sürülmüştür. Bu teoriye göre insanların ihtiyaçlar hiyerarşisinde sahip oldukları bazı ihtiyaçlar bulunmakta olup, söz konusu ihtiyaçları karşılamak için insanlar harekete geçmektedirler. Teoriye göre herhangi bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanmadığı sürece insanlar bir üst basamakta yer alan ihtiyaçlarını karşılamak için hareket geçmemektedirler (Şeker, 2014: 6; Taşdemir, 2013: 24; Kula ve Çakar, 2012: 193;). Diğer bir ifade ile üst basamaklardaki ihtiyaçların giderilebilmesi için öncelikli olarak alt basamaklarda yer alan ihtiyaçların karşılanmış olması gerekmektedir (Omay, 2007: 232).

Clayton Alderfer içerik yaklaşımına katkı sağlayan düşünürler içerisinde yer almakta olup, Maslow'un güdülenme yaklaşımını değişikliğe uğratmış ve daha basit

bir hale getirmiştir. Alderfer'in ERG teorisine göre insanların sahip oldukları ihtiyaçların hiyerarşik bir yapısı bulunmaktadır. Bu yapı kısmen Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine benzemektedir. Söz konusu ihtiyaçlar ilişkisel (relatedness) ihtiyaçlar, gelişme (growth) ihtiyacı ve varolma (existence) ihtiyaçlarıdır. ERG kısaltması her bir ihtiyacın İngilizce baş harflerinin kısaltmasından meydana gelmektedir. Bu yaklaşımda da öncelikli olarak alt düzey ihtiyaçların tatmin edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Alderfer'e göre insanların ihtiyaçlarını tatmin etme yetenekleri bulunmaktadır. Buna göre, insanlar ihtiyaçlarını tatmin yeteneklerine bağlı olarak hiyerarşinin altına ya da üstüne çıkabilmekte, iki taraflı hareket edebilmektedirler (Taşdemir, 2013: 33; Küçüközkan, 2015: 104).

İnsanların sahip oldukları ihtiyaçların bir kısmı doğuştan gelmekte olup, bir kısmı ise sonradan kazanılmaktadır. McClelland, insanların yaşamları boyunca birçok ihtiyaca gereksinim duyduklarını ifade etmiş; diğer motivasyon kuramlarının aksine insanların ihtiyaçlarının çoğunu doğuştan değil, yaşanan tecrübeler ile öğrendiklerini vurgulamıştır. Bu kurama göre insanların sahip oldukları üç temel ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlar; bağlılık kurma, başarı ve güç ihtiyacıdır. Başarı-güç teorisine göre söz konusu ihtiyaçlardan birisi her insanda baskın olup, baskın olmayan diğer iki ihtiyaç koşullar ekseninde şekillenmektedir (Taşdemir, 2013: 36-37).

Adams tarafından geliştirilen eşitlik teorisi, süreç teorileri içerisinde yer alan diğer bir motivasyon teorisidir. Bu teoriye göre iş ilişkilerinde eşit muamele göre çalışanların motivasyon düzeyleri gördükleri muameleden etkilenmektedir. Diğer bir ifade ile çalışanların iş başarıları ve doyumlukları algıladıkları eşitlik ve ayrımcılık ile yakından ilgilidir. Bu kapsamda örgütlerde ödüllendirme sistemi adil olduğu sürece öğretmenlerin iş motivasyonları ve başarıları artmaktadır. Örgütsel yapı içerisinde ödül sisteminin adaletsiz olması ise öğretmenlerde düşük motivasyona ve iş tatminsizliğine zemin hazırlamaktadır. Bu teoriye göre, ödüllendirmenin sayılacağı katkılar görecelidir. Diğer bir ifade ile bir kişinin algıladığı ödül yeterli iken, diğer bir birey sunulan ödülü adil bulmayabilir (Şahin, 2012: 98; Taşdemir, 2013: 50).

Örgütlerin esas gayeleri; topluma hizmet vermeni yanında uzun vadede örgütlerin karlılığını ve yine örgütlerin devamlılığını sağlamaktır. Örgütlerin yöneticileri, amaçlarına ulaştırmak için öğretmenlerden en üst düzeyde verim

sağlamak adına motivasyon araçlarına ihtiyaç duymaktadır. Motivasyon hususunda kişilerin gereksinimleri ve beklentileri, eylemleri, amaçları kendilerine performansları ile alakalı bilgi geri dönütünde bulunulması konuları ile ilgili olduğu söylenmektedir. Böylece motivasyon sürecinin tam manasıyla algılayabilmek için kişileri bazı şekillerde tutum göstermeye zorlayan gerekçeleri, kişilerin hedefleri, tutumlarını devam ettirilme fırsatı gibi faktörlerin incelenmesi gerekmektedir (Kaplan, 2007:1).

1.3.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyon kavramının daha iyi şekilde anlaşılması için motivasyon üzerine geliştirilen teorilerin doğru algılanması gerekmektedir. Birçok kaynakta motivasyon olgusu üzerine pek çok teori geliştirilmiş olup, geliştirilen teoriler güdülenme evresi içerisinde vurgulanan aşamalara göre çeşitlenmekte ve farklılaşmaktadır. Motivasyon kavramına yönelik olarak geliştirilen teoriler kapsam (içerik) teorileri ve süreç teorileri olarak iki gruba ayrılmakta olup, her sınıf içerisinde motivasyon kavramına yönelik geliştirilen alt teoriler yer almaktadır (Küçüközkan, 2015: 100; Taşdemir, 2013: 22). Literatürde yer alan bilgiler ışığında yaygın olarak kabul görmüş motivasyon teorileri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.3.1.1. İçerik (Kapsam) Teorileri

Kapsam teorileri temel olarak çalışanların bireysel gereksinimleri üzerine yoğunlaşan teoriler arasında yer almaktadır. Kapsam teorilerini oluşturan toplam dört teori bulunmakta olup, söz konusu teoriler Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi ve Alderfer'in ERG Teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2012: 69; Acquah ve diğerleri, 2021: 25; Taşdemir, 2013: 23).

1.3.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Alanyazında bulunan ihtiyaçlar hiyerarşileri kapsamında oldukça popüler bir yere sahip bu teori 1940 yılında Abraham Maslow tarafınca ortaya çıkartılmıştır. Söz konusu teoriye göre bireylerin ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan bazı gereksinimler bulunmaktadır. Söz konusu ihtiyaçları karşılamak adına bireylerin harekete geçtiği görülmektedir (Taşdemir, 2013: 24). Bu teoriye göre üst basamakta olan ihtiyaçların

karşılanması adına öncelikli olarak alt basamakta olan ihtiyaçların giderilmiş olması gerekmektedir (Omay, 2007: 232). Diğer bir ifadeyle, insanlar sahip oldukları birincil dereceden gereksinimleri gideremedikleri sürece daha üst basamakta bulunan gereksinimler için mücadele etmemektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan temel gereksinimler önem sıralarına göre aşağıdaki gibi açıklanmaktadır;

1. Basamak (Temel Fizyolojik İhtiyaçlar): bu basamakta bireylerin hayatlarını sürdürmek adına belirli sıklıklarla giderilmesi gereken ihtiyaçlardan oluşmaktadır. En temel fizyolojik gereksinim başında nefes alıp verme, susuzluk, açlık ve uyku gibi ihtiyaçlar yer almaktadır (Taşdemir, 2013: 25). Fizyolojik ihtiyaçlar giderildikçe daha yüksek düzeydeki gereksinimler meydana çıkmakta olup, insanı etki altına almaktadır. Bireyler sahip oldukları gereksinimleri devamlı olarak giderme yatkınlığı göstermektedirler. Herhangi bir gereksinim bir kez giderildiği zaman güdü olmaktan çıkmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar düşük seviyede de olsa karşılanmadığı zaman bireyler hayatlarını sürdürememektedir. Bundan dolayı biyolojik yaşamın sürdürebilmesi için bu gereksinimlerin en kısa zamanda karşılanması gerektiği ifade edilmektedir (Küçüközkan, 2015: 103).

2. Basamak (Güvenlik İhtiyacı): bireyler fizyolojik gereksinimler bazı seviyelerde giderildikten sonra güvenlik gereksinimi duymaktadırlar. Bu aşamada bulunan güvenlik gereksinimleri sosyal, fiziki ve finansal hatta siyasal bakımdan güvenli olma gereksiniminden meydana gelmektedir. Bireylerin giderilmesini istedikleri diğer güvenlik gereksinimlerinin başında barınma, giyinme, ısınma, tatmin edici bir gelir düzeyine sahip olma, şiddetten uzak bir yaşam tarzı, kudretli bir koruyucunun olması, himaye edilme, arkasında birilerinin olması ve normların olduğu bir alanda yaşam gereksinimi gelmektedir. Bireylerin güvenlik gereksinimlerinin giderilmesinde bir üst basamakta bulunan ihtiyacın giderilmesi eğilimi içine girmektedirler (Kula ve Çakar, 2015: 193; Taşdemir, 2013: 25).

3. Basamak (Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı): bireylerin fizyolojik gereksinimleri ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra bir üst basamakta olan sevgi, bağlanma, ait olma ve şefkat gereksinimleri kendini ortaya koymaktadır. Bu aşamada bireyler sevgi ve bağlanma gereksinimi ile güdülenmekte, bunun yanında sevmek ve sevilmek, bir topluma veya aileye üye olmak, kabul görmek gibi

gereksinimlerini gidermeye çalışmaktadır (Taşdemir, 2013: 26; Acquah ve diğerleri, 2021: 28).

4. Basamak (Saygı ve Statü İhtiyacı): ihtiyaçlar hiyerarşisinde dördüncü sırada statü ve saygı gereksinimler bulunmaktadır., bireyler diğer alt sırada gereksinimlerini karşıladıktan sonra bir grup üyesi olarak kendilerine saygı gösterilmesini ve değerli hissetmeyi istemektedirler. Söz konusu ifade edilen saygı gereksinimi temel olarak tanınma, başarıma, takdir görme ve saygı gösterme gibi davranışlardan oluşmaktadır (Taşdemir, 2013: 26; Acquah ve diğerleri, 2021: 28).

5. Basamak (Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı): Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin bu basamağında bulunan kendini gerçekleştirme gereksinimi kapsamında bireyleri kendi beceri ve yeteneklerinden faydalanarak istedikleri amaçlara erişme çabasında bulunmaktadırlar. Bu gereksinim genel olarak bireylerin sahip oldukları potansiyeli gerçekleştirme, başarı, bilimsel buluşlar yapma, bireysel tatmin ve yaratıcılıktan meydana gelmektedir (Taşdemir, 2013: 27; Acquah ve diğerleri, 2021: 28).

1.3.1.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Frederic Herzberg tarafınca geliştirilen söz konusu bu teori motivasyon teorileri kapsamında ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımının ardından ne fazla bilinen ve üstünde durulan motivasyon teorisi olarak bilinmektedir. Herzberg, 1960 yılının başında Pittsburgh'ta olan ve sayıları yaklaşık 200 civarında olan muhasebeci ve mühendis üzerinde yaptığı çalışma bulguları neticesinde çift faktör teorisini ortaya koymuştur (Taşdemir, 2013: 30; Acquah ve diğerleri, 2021: 26). Motivasyon etkenleri öğretmenleri mutlu yapan, işine bağlayan ve çalışmaya teşvik eden faktörler olarak değerlendirilmiştir. Fakat, motivasyon unsurlarının yokluğu öğretmenleri her zamana mutsuz yapmamaktadır. Bireyler yalnızca işlerine ilişkin tarafsız bir duygu durumu geliştirmektedir. Motivasyon unsurlarının başında tanınma, ilerleme imkânları, takdir, başarı, sorumluluk ve kendini geliştirme gibi etkenler gelmektedir. Hijyen unsurları ise öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması adına gerekli olan asgari şartları ifade etmektedir. Motivasyonun ortaya koyulması için ilk olarak motive edici unsurların sağlanması gerektiğine vurgu yapıldığı zaman, hijyen etkenleri sağlanmadan öğretmenlerin işlerine yeterli seviyede motive

olamayacaklarını belirtmişlerdir (Şahin, 2012: 81; Alshmemri ve diğerleri, 2017: 12; Ruthankoon ve Ogunlana, 2003: 333).

1.3.1.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi

Bireylerin sahip oldukları ihtiyaçların bazılarının doğum ile başladığı, bazılarının ise daha sonradan ortaya çıktığı bilinmektedir. McClelland, bireylerin hayatları süresince pek çok gereksinimlerinin olduğu belirtmiş ve diğer motivasyon kurumlarının tam tersine bireylerin ihtiyaçlarının pek çoğunun doğuştan değil, yaşanılan deneyimler ile öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Taşdemir, 2013: 37; Acquah ve diğerleri, 2021: 26). McClelland'ın Başarı-Güç Teorisi'ne göre, bireyler zamanlarının büyük bir kısmını diğer bireylere karşı nasıl üstün olacağını insanları nasıl denetleyeceğini düşünerek geçiriyor ise bu bireyler güç kazanma arzusu baskın bireyler olarak ifade edilmektedir. Kontrolü elinde tutma güdüsü "erk" olarak tanımlanmakta olup, erk güdüsü olan bireyler erişilmesi güç ve çalışma gerektiren anlamlı hedefler peşinde koşmaktadırlar. Bu hedeflere erişmek adına erk sahibi bireyler gerekli olan beceri ve bilgileri de geliştirme çabasına girmektedir. Erk sahibi bireylere kıyasla yüksek risk alabilme becerisine sahip olmalarının yanı sıra sahip oldukları gücü bazen diğer bireyler için yıkıcı olarak da kullanabilmektedirler (Şahin, 2012: 85).

1.3.1.1.4. Alderfer'in ERG Teorisi

Clayton Alderfer içerik yaklaşımına destek olan düşünürler içerisinde bulunan, Maslow'un güdülenme yaklaşımını değiştirmiş ve daha basit bir hale getirdiği görülmektedir. Alderfer'in ERG teorisine göre bireylerin sahip oldukları ihtiyaçların hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Söz konusu yapı kısmen Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle benzerlik göstermektedir. Bu ihtiyaçlar gelişme (growth) ihtiyacı, ilişkisel (relatedness) ihtiyaçlar ve var olma (existence) ihtiyaçları olarak sıralanmaktadır. ERG kısaltması her bir gereksinimin İngilizce baş harflerinin kısaltılmasından oluşmaktadır. Bu yaklaşımda ilk önce al t seviyedeki gereksinimlerin karşılanması gerektiği açıklanmaktadır. Alderfer'e göre bireylerin

gereksinimlerini tatmin etme becerilerine sahip olmaktadır. Buna paralel olarak bireylerin gereksinimlerini karşılama ve tatmin etme yeteneklerine bağlı olarak hiyerarşinin altına veya üstüne çıkabilmekte olduğu ve iki taraflı davranış göstermektedirler (Şahin, 2012: 78; Han ve Yeo, 2021: 86; Küçüközkan, 2015: 104; Chang ve Yuan, 2008: 45). Alderfer'in ERG Teorisi'nde yer alan ihtiyaçlara ilişkin temel özellikler literatürde şu şekilde sıralanmaktadır;

Var olma ihtiyacı: var olma gereksinimi yaşamda kalma ile alakalı ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Bu gereksinimler içerisinde fizyolojik gereksinimler kadar finansal gereksinimler de bulunmaktadır. Var olma ihtiyacı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan fizyolojik gereksinimlerle güvenlik ihtiyacı basamağındaki gereksinimler ile benzerlik göstermektedir. Bu çerçevede var olma ihtiyacını meydana getiren gereksinimlerin en başında susuzluk, açlık ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlar ile iş hayatındaki ücret, ödüller ve fiziksel şartlar gelmektedir.

Bağlılık ihtiyacı: bireyler arasında sosyal ilişkiler ile olan bağlılık gereksinimi sosyal onay, arkadaşlık, duygusal bakımdan istekli olma gibi sosyal ilişkiler gerçekleştirerek doyurulabilen gereksinimlerden oluşmaktadır. Örgütsel yapı çerçevesine öğretmenlerin birbiri ile olan sosyal ilişkilerinde bağlılık ihtiyacı doğrultusunda değerlendirilmektedir. Bağlılık gereksinimi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan sosyal gereksinimler ve saygınlık ihtiyacı basamağına karşılık geldiği görülmektedir.

Gelişim ihtiyacı: Bu ihtiyaç genel olarak insanların içsel ve dışsal açıdan kişisel gelişimleri ile ilgilidir. Gelişim ihtiyacı kapsamında insanlar kişisel gelişimlerini sağlamaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Gelişim ihtiyacında yer alan gereksinimler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan saygı görme ve kendini gerçekleştirme düzeylerine karşılık gelmektedir (Taşdemir, 2013: 35; Caulton, 2012: 2).

1.3.1.2. Süreç Teorileri

Süreç teorilerinin geliştirilmesinin en temelinde içerik teorilerinin güdülenme durumunu açıklama hususunda yetersiz ve karmaşık olması yatmaktadır. Süreç

teorileri temel olarak bireylerin hangi gayeler çerçevesinde hangi şekillerde motive oldukları ile alakalı olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı süreç teorilerinin en baskın unsuru “beklenti” faktörü olmaktadır (Taşdemir, 2013: 38). Motivasyon seviyesini açıklayan süreç teorilerinin en başında Vroom’un “Beklenti Teorisi”, “Ödül Adaleti (Eşitlik) Kuramı” ile Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş “Beklenti Kuramı” bulunmaktadır (Bölükbaşı ve Yıldıztan, 2009: 351; Küçüközkan, 2015: 106).

1.3.1.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi

Vroom tarafınca 1964 yılında geliştirdiği beklenti teorisi temelde karar verme evresinin arkasında bulunan motivasyon iklimini saptayabilmek için geliştirdiği bilinmektedir. Beklenti teorisine göre bireyler arzuladıkları faktörlere eriştikleri zaman tatmine de erişmektedirler. Ancak arzuladıkları unsurları ulaşamadıkları zaman da tatmin olamamaktadırlar. Vroom, bir bireyin herhangi bir iş için çaba sarf etmesini iki unsura bağlanmaktadır. Bu unsurlar; valens (kişinin kendisine sunulan ödülü arzulan derecesi) ve bekleyiş olduğu ifade edilmektedir. Bu çerçevede Vroom “Motivasyon = Valens X Bekleyiş” formülünü geliştirmiş olup, motivasyon seviyesinin valens ile bekleyişin çarpımına eşit olduğunu ileri sürmektedir (Taşdemir, 2013: 40; Şahin, 2012: 95). Vroom tarafınca ileri sürülen beklenti teorisinde genel açıdan beklenti, değerlilik ve araçsallık kavramları üzerinde durulmaktadır. Bu kavramlara yönelik şu bilgilere yer verilmiştir;

Değerlilik: Vroom’a göre değerlilik, kişinin belirli bir gayret göstererek ödülü arzulan düzeyini ortaya koymaktadır. Bireylere verilen ödüller her kişi için aynı düzeye sahip olmadıkları görülmektedir. Bazı bireyler kendilerine sunulan ödülü yüksek seviyelerde arzularken, bazıları için bu durum anlam ifade etmemektedir. Bundan dolayı bazı bireyler kendilerine verilen ödül adına yüksek bir motivasyon ile gayret gösterme, bazı çalışanlar için ise ödülü elde etmek adına herhangi bir eylemde bulunmama gibi davranışlar göstermektedirler (Taşdemir, 2013: 42; Akduman ve Taşdelen, 2021: 1072; Tağ ve Çetinkaya, 2019: 861).

Beklenti: bireyler belirli bir çaba gösterdikten sonra ödüllendirilme beklentisi içerisine girmektedirler. Burada bireyler adına beklenti algıladıkları olasılığı belirtmektedir. Nitekim bir birey çabaları neticesinde ödüle erişebileceğini

düşünüyorsa, ödüle erişmek için daha çok çaba gösterecekleri ifade edilmektedir. Aksi halde çalışan ödüle erişemeyeceğini düşündüğü için beklenti seviyesi düşmekte olup, amaca erişmek için gayret göstermektedir. Bu çerçevede kişinin yüksek düzeydeki motivasyona sahip olarak belirli bir hedefe odaklanması için hem beklentisi hem de valensi yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Tağ ve Çetinkaya, 2019: 861; Taşdemir, 2013: 42; Akduman ve Taşdelen, 2021: 1072).

Araçsallık: Araçsallık olgusu Vroom'un motivasyon teorisini meydana getiren diğer bir parçası olarak açıklanmaktadır. Bireyler belirli bir çaba neticesinde belirli seviyelerde bir performansa erişmektedir. Erişilen performans ödüllendirilmektedir. Bu ödüllendirilme birinci düzeyde sonuç olarak kabul edilmektedir. Sözgelimi; kişinin ödül olarak ücretinin artırılması birinci düzeyde bir sonuç olarak açıklanmaktadır. İkinci derece hedefler ise neticelerden meydana gelmektedir. Araçsallık ilkesine göre birinci düzeyde sonuçlar ikinci derece sonuçlara erişmede araç vazifesi gördüğü söylenmektedir. Birinci derece sonuçtan tatmin olabilen kişiler ikinci sonuç olan hedeflere erişmek için yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları bilinmektedir (Taşdemir, 2013: 42; Akduman ve Taşdelen, 2021: 1072; Tağ ve Çetinkaya, 2019: 861).

1.3.1.3. Ödül Adaleti (Eşitlik) Kuramı

Adams tarafından geliştirilmiş olan "eşitlik teorisi" süreç teorileri kapsamında kabul edilen bir motivasyon teorisi olarak bilinmektedir. Söz konusu teoriye göre iş ile alakalı ilişkilerde eşitlik ilkesi öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gördükleri muameleden etkilenmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin iş yaşamlarındaki tatmin ve başarı algılarındaki eşitlik ve ayrımcılık ile yakında alakalı olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede örgütlerde ödüllendirme sistemi adil olduğu sürece öğretmenlerin iş yaşamlarındaki başarı ve motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Örgüt içerisinde ödül sisteminin adil olmaması ile öğretmenlerde düşük düzeyde motivasyona ve düşük iş doyumuna zemin hazırlamaktadır. Bu teoriye göre ödüllendirmenin sağlayacağı katkılar göreceli olmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin algıladığı ödül yeterli iken, diğer birey sunulan ödülü adil olarak görmeyebilmektedir (Taşdemir, 2013: 49-50). Kişinin ödül sürecinde algıladığı adalet algısının yüksek

olması motivasyonu yükselirken, düşük adalet algısının motivasyonu düşürdüğü görülmektedir (Çiçek-Sağlam ve Emir, 2018: 40; Yüksel ve Kazak, 2022: 1435; Argon, 2010: 133; Kökalan ve Şişman, 2017: 1; Kahraman, 2017: 1).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında eşitlik teorisini meydana getiren dört temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; birey (eşitliği ya da eşitsizliği algılayan birey), diğer birey (ödül ya da katkı anlamında karşılaştırma yapılan), katkılardır (kişinin zekâ, eğitim ve deneyim gibi özellikleri) ve ödüller (çalışmanın karşılığında elde edilenler). Teoriyi meydana getiren söz konusu öğeler arasında yer alan örüntüler motivasyon seviyesi üzerinde belirleyici rol üstlenmektedir. Bireylerin gösterdikleri davranışlar karşısında sahip olacakları ödülün küçük veya büyük olarak algılanması kişinin motivasyonunu doğrudan etkisi altına almaktadır (Şahin, 2012: 98).

1.3.1.2.3. Lawler ve Porter'ın Beklenti Kuramı

Vroom'un beklenti teorisindeki gibi beklenti ve ödül düzeyi oluşturmaktadır. Başka bir söylemle kişinin motive olma düzeyini ifade eden valens ise bekleme unsuru motivasyon seviyesini belirlemektedir. Fakat, Lawler ve Porter'a göre birey belirli bir ödüle erişmek için yüksek düzey bir efor sarf etse de her zaman istediği neticeler ortaya çıkmayabilmektedir. Burada iki farklı değişken yer almaktadır. Bunlardan biri bilgi ve yetenek olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda birey herhangi bir hususta düşük yetenek ve bilgiye sahip ise ne kadar uğraşsın uğraşsın istediği hedefe erişememektedir. Sözelimi; birey teknik resim bilgisi düşük ise ne kadar çaba gösterse de proje çizemeyecektir. Bunun yanında belirli düzeyde muhasebe bilgisine sahip olmayan bireylerde bilanço düzenleme hususunda başarısız olacakları düşünülmektedir. İkinci değişken ise kişinin algıladığı rol ile alakalı olmaktadır. Her insan içerisinde olduğu örgütsel yapı çerçevesinde başarması gereken rolleri olduğunu düşünmektedir. Bu rolleri gerçekleştirmek adına yüksek düzeyde motivasyon ile çalışmaktadır (Şahin, 2012: 96; Yeşil, 2016: 175; Taşdemir, 2013: 43). Bundan dolayı bireyin bir işi başarması sadece göstereceği çaba ile enerjisinin yanında, söz konusu ödevi algılamış olması da motivasyon üzerinde etkili olacağı belirtilmektedir (Erdem, 1998: 55).

1.3.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon, örgütlerin sayıca fazla olması, bu örgütlerin daha anlaşılır olmasını sağlamak, benzer kaynak üzerinde duran yaklaşımları bir arada tutabilmek ve buna benzer yaklaşımlarla bu alandaki bilim insanları tarafından sınıflandırılmalarına, temel gruplar şeklinde toplanmalarına neden olmaktadır. Motivasyonun veya kişiyi harekete geçirici faktörün kaynağı üzerinde duran gruplandırmalardan birisi dışsal ve içsel motivasyon farkının olması olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu farkın altında, bir kişinin kendisini güdülerine dayanarak motive edebileceği ya da tam aksine, dışarıdan gelecek teşvik edici davranışlarla harekete geçirebileceği fikri yatmaktadır (Özdaşlı ve Akman, 2012: 74). Bu noktada motivasyon iki boyutta incelemek üzere içsel ve dışsal olarak ayrılmıştır.

İçsel motivasyon; bireyin farkında olarak, istenen durumlar veya olaylar karşısında kendi kendini motive etme hali olarak tanımlanmaktadır. Nitekim kişinin içsel motivasyon düzeyinde düşüş gerçekleşmişse, kendisini tekrar toparlayarak motivasyon düzeyini arttırabilmektedir. İçsel motivasyon düzeyinde bireyin denetimi etkili olmaktadır. Böylece iş gören mutluluğu ve performansı arttırmaktadır. Kişinin iyi ruh halini uzun vadeli koruyabilmesi olanaklı olmaktadır. Bundan dolayı içsel motivasyonun kişinin farkındalık oluşturabilme başarısı olduğu da söylenmektedir (Eres, 2008: 107). Dışsal ve içsel (extrinsic) motivasyon ayrışımı ilk kez içsel motivasyon ile alakalı psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ortaya atıldığı bilinmektedir. 1890 yıllarında ampirik psikolojinin öncülerinden olan William James, motivasyonun içeriğini incelemiş ve James'in vurguladığı ifadeler araştırmacıların bu noktaya yoğunlaştığını göstermektedir. James'e göre, bir insanın diğer bir kişinin ilgilendiği konuları izlemesinde içsel açıdan motive olması gerektiği söylenmektedir (Özdaşlı ve Akman, 2012:) İç motivasyon işin doğası ile ilgili olup, işi gerekliliklerinden kaynaklanmaktadır. İş görenin verdiği önem düzeyi, bağımsız iş yapabilmesi, sorumluluk, işe katılım, işin cazip gelmesi ve yaratıcılığı, iş görenin becerilerini kullanma fırsatı iç motivasyonu arttıracak etkenler olmaktadır. İş görenin ilgi çekici ve anlamlı bulduğu bir işi yapması, fark edilen başarı ve tanınırlık düzeyi, iş görene verilen sorumluluklar, iş gören becerilerinden ve kararlara katılım hakkı kapsamında amaçlar çerçevesinde tamamlanması beklenen işlerin iç motivasyonu yükseltecek faktörler arasında sayılmaktadır (Mandalı, 2017: 4). 76).

Dışsal motivasyon ise bireylerin dışarıdan gelen bazı etkiler ile motive olmaları olarak açıklanmaktadır. Dışsal motivasyonun kesintisiz ve uzun süreli olması bireyin kendi mutlu olarak tanımlamasına destek olmaktadır. Fakat dışsal motivasyon etkenleri ne kadar fazla ise, kişinin kendisini içsel açıdan güdülenme hususunda gerekli olan enerjiyi bulması mümkün olmayabilir. Bu bakımdan dış motivasyon faktörü kaybolduğunda çalışanın verim düzeyi düşerek, kendisinin kötü ve mutsuz hissetmesine neden olmaktadır (Eres, 2008: 106).

1.3.3. İş Motivasyonu Kavramı

İş motivasyonu “iş görenlerin işlerini etkili ve verimli şekilde yapmalarını sağlayacak iş ve ilişki ortamının sağlanmasıdır” şeklinde ifade edilmektedir (Us, 2007: 9). İş motivasyonu kavramı öğretmenlerde iş yapma konusunda isteklendirme ve devamlılık sağlanması performansın için kullanılmaktadır. İş motivasyonu faktörü iş görenlerin ihtiyaçlarına göre farklılık gösterdiği bilinmektedir (Mandalı, 2017: 5). Pek çok alanda olduğu gibi iş yaşamında da motivasyon oldukça önemli bir etken kabul edilmektedir. Fakat öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olması için örgütlerin bazı önlemler almaları ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik bazı uygulamalara yoğunlaşmaları gerektiği düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen durumların başında iş ortamının özellikleri gelmektedir. Nitekim örgütlere iyi öğretmenlerin kazandırılmasında, mevcut kaliteli çalışanların uzun süre örgütte tutulmasında, öğretmenlerin motivasyonlarının üst düzeyde olması iş şartlarının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özden, 2008: 99).

İş motivasyonunun yüksek olması öğretmenlerde örgüte yönelik olumlu tutumların gelişmesine ve bireysel çalışma performansının yükselmesine destek olmaktadır (Akman, 2017: 71; Tuncer, 2013: 87; Aslan ve Doğan, 2020: 291; Köroğlu, 2011: 1). Bu bakımdan iş motivasyonunun örgütsel gayeler için öneminin bilincinde olan örgütler, öğretmenlerin iş motivasyonlarını arttırmak için farklı yöntemlere başvurumaktadırlar (Öztürk ve Dündar, 2003: 59).

1.3.4. İş Motivasyonunu Etkileyen Bireysel Faktörler

İş motivasyonunu etkileyen bireysel unsurlar aynı zamanda öğretmenlerin demografik özelliklerini oluşturmaktadır. İş motivasyonu etkileyen bireysel değişkenlerin başında alınan ücret gelmektedir. TDK sözlüğünde ücret kelimesi “çalışma karşılığında verilen mal ya da para” şeklinde tanımlanmıştır. 4857 Sayılı İş Kanunu’nda ise ücret, “bir kimseye herhangi bir iş karşılığında üçüncü kişiler ya da işveren tarafından sağlanan ve ödenen tutar” biçiminde tanımlanmıştır (Mandalı, 2017: 19). Ücretin yetersiz olması çalışanların iş motivasyonlarının düşük olmasına neden olmaktadır. Bunun yanında aynı işi yapan bireylerin adil ücret almadıklarını düşünmeleri de iş motivasyonunun düşmesine zemin hazırlamaktadır (Tzeng, 2002: 867; Öztürk ve Dündar, 2003: 65).

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre iş yüklerinin ve meslek yaşamından beklentilerinin birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Bu durum her sektörde yaş grubuna göre iş motivasyonunun bazı farklılıklar göstermesine zemin hazırlamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda da yaş faktörünün iş motivasyonunu etkileyen bireysel faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada 51-58 yaş grubundaki öğretmenlerde iş motivasyonunun 27-36 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu

bulunmuştur (Ertit, 2019: 71). Yaş grubunun yanında cinsiyet unsuru da birçok meslek dalında çalışan motivasyonu etkileyen bireysel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada erkek katılımcılara kıyasla kadınlarda içsel çalışma motivasyonunun daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Yusein, 2013: 137). Bu konuda yürütülen farklı bir çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre çalışanların dışsal motivasyon düzeylerinin farklılık göstermediği, genel motivasyon ile içsel motivasyon düzeyinin ise erkek çalışanlar lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur (Polat, 2019: 83).

Eğitim düzeyi de öğretmenlerde iş motivasyonunu etkileyen bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Farklı meslek kolları üzerinde yürütülen çalışmalarda da eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde önemli bir belirleyici olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada diğer eğitim düzeylerinde yer alan öğretmenlere kıyasla ön lisans mezunu olan öğretmenlerde iş motivasyonunun daha fazla olduğu görülmüştür (Çınar, 2016: 96). Bu konuda özel sektörde yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerde iş motivasyon düzeyinin eğitim durumlarına göre değişiklik gösterdiği rapor edilmiştir (Baltacı ve diğerleri, 2016: 70).

Demografik değişkenler arasında bulunan yerleşim yeri de öğretmenlerde iş motivasyonunu etkileyen bir unsurdur. Bunun temelinde yaşanan yerleşim yerinin büyüklüğüne göre çalışanlara sunduğu imkanların birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir. Çalışılan yerleşim yerinin iş motivasyonu üzerinde etkili olduğunu gösteren bir çalışmada şehirde görev yapan öğretmenlere kıyasla köylerde görev yapan öğretmenlerde iş motivasyonunun daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Çınar, 2016: 96). Yerleşim yerinin yanında çalışanların medeni durumları da iş motivasyonu üzerinde belirleyici olan diğer bir demografik unsurdur. Bunun temelinde evli ve bekar çalışanların çocuk sahibi olma sorumluluklarının ve aile içi rollerinin iş yaşamını etkilemesi yatmaktadır. Bu görüşü destekleyen bir araştırmada bekar öğretmenlere kıyasla evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerde iş motivasyonunun daha yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir (Saracel ve diğerleri, 2015: 32).

Öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri de iş motivasyonunu etkileyen diğer bir demografik değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yürütülen bir çalışmada insanların meslek yaşamında yer alma süreleri, diğer bir ifadeyle mesleki kıdemleri yükseldikçe iş motivasyonunun da yükseldiği tespit edilmiştir (Çınar, 2016: 2). Farklı meslek dallarında yer alan bireyler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da iş motivasyonunun mesleki kıdem unsuruna göre şekillendiği belirtilmiştir (Polat, 2019: 106).

1.3.5. İş Motivasyonunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

İş motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörlerin başında çalışma ortamının iş sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli donanıma sahip olmadığı gelmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda da güvenli çalışma ortamının iş motivasyonunu arttırdığı, iş güvenliğinin olmadığı ortamlarda ise iş motivasyonunun azaldığı belirtilmektedir (Rizvi ve diğerleri, 2012: 27; Eyitmiş ve Kaplan, 2021: 74). Bu konuda iş görenlere verilecek iş güvenliği önlemleri, sosyal güvenceler, ekonomik krizler veya problemlerde işlerini kaybetmeyeceklerine ilişkin verilecek güvenceler iş motivasyonlarının artmasına etki edeceği düşünülmektedir (Mandalı, 2017: 20).

Okullar öğretmenlerin özellikle maddi açıdan desteklemek için teşvik ya da ödül verebilmektedir. Teşvik ve ödül sisteminin olduğu bir örgütsel yapı çalışan motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde bu konuda yapılan araştırmalarda teşvik ve ödüllerin birer dışsal motivasyon aracı olduğuna vurgu yapılmaktadır (Osterloh ve diğerleri, 2001: 234). Ödül sistemi iş motivasyonu üzerinde olumlu etkilere sahiptir, bunun bilincinden olan örgütler iş görenlerine ilişkin ödül sistemleri geliştirme yoluna gitmektedir (Us, 2007: 16-24). Maddi ödüllerin yanı sıra iş görenlerin eşitli şekillerde takdir edilmesi de çalışma motivasyonunu arttırmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükselmesinde psiko-sosyal açıdan motive olmaları ve mevcut statüyü algılayabilen çalışanların çalışma istekleri artmaktadır. Diğer taraftan statüsü belirsiz olan ve değersiz hissedilen öğretmenlerin iş motivasyonları azalır ve örgüte yönelik yabancılaşma başlamaktadır (Taşdemir, 2013: 64).

Örgütlerin sahip olduğu yönetim biçimi iş motivasyonunu etkileyen diğer bir örgütsel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgüt yönetimlerinin genel amaçlarının başında; faaliyetlerini devam ettirmek, etkinlik düzeyini arttırmak ve verimliliğini artırma gayesi gelmektedir. Böylelikle çalışanların en etkili biçimde üretime devam etmeleri istenmektedir. İş gören verimliliğinin artması için onların temel ihtiyaçlarının giderilmesi, diğer ifadeyle tatmin edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu çerçevede yönetimlerin öğretmenleri özendirici çalışmalara yönelmeleri gerektiği söylenmektedir (Aksu, 2012: 3).

Örgüt yapısı da öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Örgütte öğretmenlerin görev tanımlarının belirsizlik içinde olması, öğretmenlerin sorumluluklarını yeterli düzeyde bilmemeleri ve bunu oluşturan nedenlerin giderilmemesi ile örgütün organizasyonun fonksiyonlarının şekli iş motivasyonunu direkt olarak etkilemektedir (Us, 2007: 32-33). Bunun yanında örgüt kültürü de öğretmenlerin performansını ve motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda da farklı iş kollarında ve kamu sektöründe örgüt kültürünün iş motivasyonu üzerinde belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Sokro, 2012: 106; Panagiotis ve diğerleri, 2014: 415; Putra ve diğerleri, 2020: 419; Suchyadi, 2017: 41; Uçar ve İpek, 2019: 102). Örgüt kültürünün, öğretmenlerin fazla çalışmalarını desteklemesi halinde, öğretmenlerin yüksek düzeyde çalışma

motivasyonuna sahip olacakları; örgüt kültürünün bireyi çalışmak için isteklendirilmesine ise öğretmenlerin düşük veya orta düzeyde iş motivasyonuna sahip olacakları söylenmektedir (Soyer ve Can, 2007: 25).

Örgütsel adalet algısı da çalışanlarda iş motivasyonu üzerinde önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel adalet algısının iş motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar değerlendirildiği zaman genellikle örgütsel adaletin tesis edildiği örgütlerde çalışan motivasyonunun yüksek olduğu görülmektedir (Çelik ve Sarıtürk, 2012: 353; Tanrıverdi ve diğerleri, 2017: 533).

1.3.6. İş Motivasyonunun Çalışanlar Üzerindeki Etkileri

Literatürde öğretmen motivasyonu üzerinde yürütülen çalışmalarda yüksek motivasyon düzeyinin çalışanları olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Literatürde motivasyon üzerine yapılan çalışma bulguları ışığında motivasyonun öğretmenler üzerindeki etkileri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.3.6.1. İş Motivasyonunun İş Tatminine Etkisi

Kavramsal açıdan incelendiğinde iş doyumunu, öğretmenlerin beklentilerine cevap bulabilmeleri ya da alamama durumlarına göre iş yaşamlarına yönelik geliştirmiş oldukları duyguları yansıtmaktadır. Çalışma hayatından memnun olmayan iş görenler, işten ayrılmaya, işine karşı kayıtsız kalmaya, geleceğe ilişkin umutsuzluk gibi duygulara yönelmektedir. İş yaşamındaki bu tatminsizlik bireyin ruhsal, sosyal ve fiziksel uyumunun dengesini bozmaktadır (Izgar, 2008: 320). Örgütlerdeki verim düzeyinin artması sadece çalışanların fiziksel olarak çalışan olmalarından ziyade öğretmenlerin inançları, duyguları, becerileri, fikirleri ve bilgileri ile de yakından alakalı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri işteki başarı düzeylerini yükseltmekte ve öğretmenlerin özel ve toplumsal hayatlarındaki mutluluk ve huzuru arttırmaktadır. Böylece çalışanların iş doyumlarının, sadece akademik alanda değil, iş hayatında da örgütlerce önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Adıgüzel ve Keklik, 2011: 305).

Görüldüğü gibi öğretmenlerde iş tatmininin yüksek olması bireysel ve örgütsel açıdan birçok olumlu sonucu beraberinde getirmektedir. Bu noktada öğretmen tatmin düzeyinin yükselmesi önemli bir örgütsel amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman öğretmenlerde iş tatmininin yükseltilmesinde iş motivasyonunun önemli bir yere sahip olduğu belirtilmekte olup, bu alanda yapılan çalışmalarda iş motivasyonunun iş tatminini arttırdığı görülmektedir (Ali ve Anwar, 2021: 21; Tella ve diğerleri, 2007: 1; Shah ve diğerleri, 2012: 271; Kjeldsen ve Hansen, 2018: 24; Idiegbeyan-Ose ve diğerleri, 2019: 1). Pang ve Lu (2018: 36) tarafından yapılan çalışmada perakende sektöründe görev yapan iş görenlerin iş motivasyonları ve iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki

olduğu ve iş görenlerde iş doyumunun artmasının iş motivasyonun da düzeyinin artmasına katkı sağlayacağı rapor edilmiştir.

1.3.6.2. İş Motivasyonunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi

Bir okulun faaliyetlerini sürdürebilmesi, bir diğer ifadeyle hedeflerine ulaşabilmesi için ilk başta yeterliliğinin olması gerektiği söylenmektedir. İş görenleri iş yaşamında tutabilmek için açıklanan yeterliliğin kaynağı ise örgüt mensubu olan öğretmenlerdir. Okulun varlığını sürdürmesi ve amaçlarına ulaşabilmeleri için ilk başta öğretmenlerin kişisel beklentilerine cevap vererek onları örgüte bağlayabilme ve okulda tutabilmelerini sağlayacak motivasyon araçlarının kullanılması gerekmektedir (Kurşunoğlu ve diğerleri, 2010: 102). Bu bilgiler çerçevesinde örgütsel bağlılık kavramı ciddi bir konu olarak değerlendirilmektedir. Kavramsal olarak değerlendirildiğinde örgütsel başarıyı sağlayabilmek için iş gören sadakatinin gerçekleşmesi ve iş görenlerin ortak amaç, değer ve kültürleri kapsamında toplanmaları olarak tanımlanmaktadır (Doğar, 2013: 29). Örgütsel bağlılığın yüksek olması öğretmenin performansını ve örgütsel verimliliği olumlu yönde etkilemektedir (Jaramillo ve diğerleri, 2005: 705; Rose ve diğerleri, 2009: 55; Vandenaabeele ve diğerleri, 2009: 11).

Bireysel ve örgütsel açıdan önemli bir olgu olan örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması büyük oranda iş motivasyonunun yüksek olmasına bağlıdır. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular da iş motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunduğu görüşünü desteklemektedir (Mangkunegara ve Octorend, 2015: 318; Salleh ve diğerleri, 2016: 139; Tentama ve Pranungsari, 2016: 39). Ertit (2019: 71) tarafından yapılan çalışmada kişilik özellikleri, motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda normatif bağlılık ve motivasyon arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bağcıoğlu (2017: 86) tarafından yapılan çalışmada iş görenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belgesel kaynak taraması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda iş motivasyonunun yüksek olmasının örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediği rapor edilmiştir. Karaca (2016: 83) tarafından yapılan çalışmada iş görenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda iş görenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

1.3.6.3. İş Motivasyonunun İş Performansına Etkisi

Örgüt, amaç ve hedeflerine öngördüğü biçimde ulaşabilmiş ise istenilen bir sonuca varıldığı anlamına gelmektedir.. Örgütün, gayelerini gerçekleştirebilmesi için örgüt içi ve örgüt dışı kaynaklara uyum göstermesi ve var olan imkânları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Örgüt etkililiğini sürdürebilmek için farklı metot, araç ve yöntemlerden yararlanmaktadır. Bunların en başında insan gücü gelmektedir. Materyallerin etkili kullanma becerisi, örgüt yönetimi ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak söz konusu yeniliklerden yararlanabilme gibi etkenler bu insan gücü potansiyelinin örneği sayılmaktadır. Öğretmenlerin Çalışanların kendi başına veya takım olarak verim düzeyinin artmasının en önemli yöntemi teşvik edici ya da odaklanmasına destek olan araçların kullanılması olarak söylenmektedir. İş görenlerin grup veya birey olarak etkililiğinin artmasının yolu kişiyi harekete geçiren araçların uygulanması olarak açıklanmaktadır (Şengül, 2004: 11). Kişiyi harekete geçiren unsurların yüksek olduğu örgütlerde öğretmenin motivasyonu da yükselmektedir. Bu durum öğretmenlerin daha yüksek performans sergilemelerine katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda da iş motivasyonu ile çalışma iş performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir (Jayaweera, 2015: 271; Çetin ve Aşkun, 2018: 1). Riyadi (2015: 52) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada iş performansı üzerinde belirleyici olan unsurların incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada demografik faktörlerin yanında iş motivasyonunun da öğretmen performansı üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur. Azar ve Shafiqhi (2013: 432) tarafından farklı meslek dallarında yer alan bireyler üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada iş motivasyonu ve performans arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu, bu kapsamda yüksek iş motivasyonunun yüksek çalışma performansı ile sonuçlandığı tespit edilmiştir. Mustafa ve Othman (2010: 259) ise öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada iş motivasyonunun öğretmen performansını arttıran bir unsur olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bireysel iş performansının yanında motivasyon da örgüt verim düzeyini arttıran etkili bir faktör olarak bilinmektedir. Nitekim motivasyon bir örgütte öğretmenlerin çalışanların tutumlarının önemli düzeyde etkileyen, yönlendiren ve davranışa yol açan bir etken olarak örgütsel davranışta büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı örgütsel davranışa ilişkin araştırmalara sürekli konu olan motivasyon ile ilgili bugüne kadar sayısız çalışma yapıldığı görülmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008: 86). Yapılan çalışmalara göre, insanlar bir işi yapma hususunda, yeterli düzeyde motive olmazsa isteksiz olmaktadır. Motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenler işlerini yaparken güçlük çekmektedir. Kişinin yaptığı işte başarı elde etmesi mümkün olmamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin verimliliğini arttırmak isteyen okul yöneticilerinin yapması gereken, öğretmenlerin iş motivasyonlarını arttırıcı ciddi bir yönetim faaliyeti olarak görmeleri ve bunu ortaya koymak adına çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Başaran, 2000:73).

1.3.6.4. İş Motivasyonunun İşten Ayrılma Niyetine Etkisi

Öğretmenlerin iş motivasyonunun düşük olmasının okula karşı tutum ve davranışları olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Literatürde yer alan araştırmalarda düşük iş motivasyonunun öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum, duygu ve düşüncelere sahip olmalarına zemin hazırladığını göstermektedir (Voigt ve Hirst, 2015: 574; Toksöz, 2021: 3280). öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum takınmalarına neden olan düşük motivasyon düzeyi zaman içerisinde işten ayrılma niyetinin artmasına zemin hazırlamaktadır. Birçok meslek dalı üzerinde yürütülen çalışma sonuçları da düşük iş motivasyonunun işten ayrılma niyetini yükselttiğini göstermektedir (Yıldız ve diğerleri, 2009: 113; Sahir ve diğerleri, 2018: 99). Demircan-Çakar ve Ceylan (2005: 52) tarafından bu konuda yürütülen bir çalışmada iş motivasyonunun düşük olmasının işten ayrılma niyetini arttırdığı, bunun tersi durumda ise yüksek iş motivasyonunun çalışan bağlılığını artırarak işten ayrılma niyetini azalttığı bulunmuştur.

1.4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çatalyürek (2022: 4) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin müdürlerin güç kaynak algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 389 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda müdürlerin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin alt boyutlarından ödül gücü boyutu ile öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ödül gücü ile örgütsel bağlılık alt boyutu olan uyum ile negatif yönde ilişki olduğu, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarına kıyasla ödül gücü arasında pozitif bir ilişki olduğu, yasal güç ile uyum bağlılığı arasında olumlu yönde ancak zayıf bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Sönmez ve Doğan (2022: 692) tarafından yapılan araştırmada okul liderlerinin güç kaynaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 78 çalışma incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda liderlerin güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel sessizlikleri, örgütsel vatandaşlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan (2022: 1337) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının örgütsel çıktılarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 19 çalışma incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yöneticilerin kullandığı zorlayıcı gücün, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ile pozitif

yönde ilişki olduğu, örgütsel sinizm ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Deviren (2019: 1) tarafından yapılan araştırmada ilkökul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1018 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının ödül ve kişilik gücü olduğu, söz konusu güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında orta düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyeleri arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu, müdürlerin kullandığı örgütsel güç kaynaklarından yasal güç ve zorlayıcı güç ile öğretmenlerin motivasyonları arasında negatif yönde ve düşük bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydemir (2019: 9) tarafından yapılan araştırmada devlet ve özel üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde görev yapan yöneticilerinin güç ve liderlik tarzlarının çalışan akademisyenlerin motivasyonlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 121 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda özel üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin iş motivasyon düzeyleri ve algıladıkları liderlik tarzları puan ortalamalarının devlet üniversitelerinde görev yapanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Pamuk (2018: 3) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan okul müdürleri dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzmanlık ve yasal güç kullanım düzeylerine yönelik görüşlerinin yalnızca görev yapılan kurumdaki hizmet süresi değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaştığı, ödül gücü kullanım düzeyine yönelik yalnızca mesleki kıdeme göre farklılaştığı, karizmatik Güç'e göre mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının kullanım düzeylerine yönelik öğretmenlerin görüşlerin anlamlı bir farklılık görülmediği rapor edilmiştir.

Özdemir (2013: 269) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin kullandığı güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 720 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda güç kaynaklarının bazı boyutlarının örgütsel özdeşleşme ve iç motivasyon ile v iç motivasyonun ise örgütsel özdeşleşme ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Helvacı ve Kayalı (2011: 255) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 296 öğretmen dahile dilmiştir. Çalışmanın

sonucunda müdürlerin kullandığı güç kaynaklarının zorlayıcı güç kaynağı, karizmatik gç ve uzmanlık gç kullandıkları, bu gç kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine kıyasla anlamlı şekilde farklılaştığı, öğretmenlerin görüşlerinin kıdem ve bransa göre okul müdürlerinin güç kaynakları arasında anlamlı farklılıkların olduğu rapor edilmiştir.

Yılmaz (2011: 282) tarafından yapılan araştırmada iş görenlerin liderlik tarzlarına yönelik algıları ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 384 çalışan dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda liderlik tarzlarının motivasyon üzerinde düşük düzeyde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Polat (2010: 4-5) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin yönetsel güç kaynaklarına yönelik ğretmen algıları ile ğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 276 ğretmen ve 50 yönetici dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dışsal motivasyonları ile karşılıklı güç kullanımı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu, ödül gücü ile dışsal motivasyon arasında düşük bir ilişki olduğu, dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu, yöneticilerin karizmatik güç kullanımlarının öğretmenlerin dışsa ve içsel motivasyonlarında bir artışın olduğu sonucuna varılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın amaçlanan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için yapılan çalışmalar, ayrıntılı bir biçimde açıklanmış; araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması ve geliştirilmesi, veriler toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, yöneticilerin yönetsel güç türlerini kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte oluşan değişimin varlığını ve derecesini belirlemek için gerçekleştirilir. Bir değişkende oluşan değişimin bilinmesi ile diğer değişkende oluşan farklı durumun kestirilmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2003).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini ; 2022-2023 Eğitim-öğretim Yılı'nda Diyarbakır ili Çermik, Ergani, Dicle, Sur, Yenişehir, Bağlar ve Kayapınar ilçelerindeki resmi (devlet okulu) kurumlarında görev yapmakta olan 314 Okul Öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularının gerçekleri bilimsel kriterlere göre yansıtılması amacıyla, evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	205	65 %
	Erkek	109	35 %

Eğitim Durumu	Lisans	272	87 %
	Lisansüstü	42	13 %
Yaş	26-30 Yaş	85	27 %
	31-35 Yaş	76	24 %
	36-40 Yaş	63	20 %
	41 ve Üzeri	57	18 %
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 Yıl	90	29 %
	6-10 Yıl	82	26 %
	11-15 Yıl	81	26 %
	16 Yıl ve Üzeri	61	19 %
Aynı Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	226	72 %
	6-10 Yıl	57	18 %
	11 Yıl ve Üzeri	31	10 %
İdari Görevde Bulunma Durumu	Hayır	207	66 %
	Evet (1-5 Yıl)	67	21 %
	Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	13 %
Görev Yapılan Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	135	43 %
	İlkokul/ Anasınıfı	76	24 %
	Ortaokul/ Anasınıfı	60	19 %
	Lise/ Anasınıfı	19	6 %
	MTAL/Uygulama Anaokulu	9	3 %
	Özel Eğitim Anaokulu	15	5 %

Tablo 2.1'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i kadın, %87'si lisans mezunu, %27'si 26-30 yaş aralığında ve %29'u 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. %72'si 1-5 yıl süre aynı okulda çalışmakta ve %66'sı herhangi bir idari görevde bulunmamıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ölçeklerin okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada ölçekler, araştırmacı tarafından dijital ortamda hazırlanmıştır. Araştırmacı okullardaki okul idareleri ile yardımlaşarak ölçeklerin dijital ortamda öğretmenlere ulaştırılması sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Okullara dağıtılan ölçeklerin 2-4 haftalık süre sonunda dijital ortamda toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlere ait demografik değişkenleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan 7 soruluk bir Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.3.2. Güç Türleri Ölçeği

Güç Türleri Ölçeği, French ve Raven (1959) tarafından ilk defa kullanılan ve Raven (1993, 1999) tarafından sonraları geliştirilen güç konusu temel alınarak Aslanargun (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla ve Her Zaman ifadelerinin 1 ile 5 arasından puanlandığı likert tipinde yapılandırılmıştır. Ödül Gücü, Zorlayıcı Güç, Karşılıklı Güç, Uzmanlık Gücü, Bilgi Gücü, Bağlılık Gücü ve Karizmatik Güç olmak üzere ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Güç Türleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	Geliştiren	Araştırmacı
Ödül Gücü	.63	.68
Zorlayıcı Güç	.68	.80
Karşılıklı Güç	.76	.84
Uzmanlık Gücü	.88	.90
Bilgi Gücü	.66	.65
Bağlılık Gücü	.79	.86
Karizmatik Güç	.62	.78

Tablo 2.2'deki verilere göre, ölçeğin güvenirlik katsayıları kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu sonucu bulunmuştu.

2.3.3. Motivasyon Ölçeği

Dündar (2007) tarafından geliştirilen Motivasyon Ölçeği, iki alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. İçsel motivasyon alt boyutunda 12; dışsal motivasyon alt boyutunda 12 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve geliştirici tarafından bulunan katsayılar içsel motivasyon için .87; dışsal motivasyon için .87 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise içsel motivasyon için .91; dışsal motivasyon için .90'dır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmacı, toplanan ölçekleri bir araya getirerek incelenmiş ve eksik veya hatalı doldurulmuş ölçek olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla gerekli kontroller araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi için sosyal bilimler istatistik programı kullanılmıştır. Analizler arasında tanımlayıcı istatistikler, verilerin normal dağılıma uygun olanları için t-Testi ile ikili karşılaştırmalar, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA ve ilişki testleri için korelasyon testi yer almıştır. Değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla regresyon testleri yapılmıştır.

Güç Türleri Ölçeği'nden elde edilen puanlamaları aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir:

- 1 ile 1,79 arasındaki ifadeler “Hiçbir Zaman”
- 1,80 ile 2,59 arasındaki ifadeler “Nadiren”
- 2,60 ile 3,39 arasındaki ifadeler “Bazen”
- 3,40 ile 4,19 arasındaki ifadeler “Çoğunlukla”
- 4,20 ile 5,00 arasındaki ifadeler ise “Her Zaman” gerçekleşen durumları ifade eder.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Çarpıklık	Basıklık
Ödül Gücü	314	-0.41	0.23
Zorlayıcı Güç	314	0.29	-0.70
Karşılıklı Güç	314	-0.74	0.32
Uzmanlık Gücü	314	-0.82	0.46
Bilgi Gücü	314	-0.58	0.05
Bağlılık Gücü	314	-0.92	0.48
Karizmatik Güç	314	-0.47	-0.41
İçsel Motivasyon	314	-1.04	0.52
Dışsal Motivasyon	314	-0.91	0.40

Tabloda 2.3'deki verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Öğretmenler tarafından algılanan Güç Türleri Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamasına ilişkin düzey Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1. Güç Türleri Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalaması

Ölçek ve Alt Boyutları	N	(x)	Standart Sapma	Düzyey
Ödül Gücü	314	3.40	0.76	Çoğunlukla
Zorlayıcı Güç	314	2.55	0.96	Nadiren
Karşılıklı Güç	314	3.37	0.86	Bazen
Uzmanlık Gücü	314	3.71	0.93	Çoğunlukla
Bilgi Gücü	314	3.47	0.83	Çoğunlukla
Bağlılık Gücü	314	3.80	0.95	Çoğunlukla
Karizmatik Güç	314	3.23	1.00	Bazen

Tablo 3.1’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin Güç Türleri Ölçeği alt boyutları puan ortalamasının bağlılık gücü boyutunda en yüksek olduğu ve çoğunlukla düzeyinde($x= 3.80$) olduğu, en düşük puan ortalamasının ise zorlayıcı güç boyutunda ve nadiren düzeyinde ($x=2.55$) olduğu sonucu bulunmuştur. Ödül gücü boyutunda ($x=3.40$), uzmanlık gücü boyutunda ($x= 3.71$), bilgi gücü boyutunda ($x=3.47$) çoğunlukla düzeyinde; karşılıklı güç boyutunda ($x=3.37$) ve karizmatik güç boyutunda ($x= 3.23$) bazen düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan öğretmen motivasyon düzeylerine ilişkin Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretmen Motivasyon Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	N	(x)	Standart Sapma	Düzyey
İçsel Motivasyon	314	4.37	0.60	Her Zaman
Dışsal Motivasyon	314	4.31	0.59	Her Zaman

Tablo 3.2'deki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldığı puan ortalamalarının içsel motivasyon boyutunda ($x=4.37$), dışsal motivasyon ($x=4.31$) her zaman düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalaması ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	t	P
Ödül Gücü	Kadın	205	3.29	0.78	-3.39	.00
	Erkek	109	3.59	0.70		
Zorlayıcı Güç	Kadın	205	2.56	1.00	0.24	0.81
	Erkek	109	2.54	0.87		
Karşılıklı Güç	Kadın	205	3.29	0.93	-2.37	0.01
	Erkek	109	3.53	0.70		
Uzmanlık Gücü	Kadın	205	3.61	0.98	-2.77	0.00
	Erkek	109	3.91	0.78		
Bilgi Gücü	Kadın	205	3.37	0.84	-2.76	0.00
	Erkek	109	3.64	0.79		

Bağlılık Gücü	Kadın	205	3.73	1.02	-1.86	0.06
	Erkek	109	3.94	0.78		
Karizmatik Güç	Kadın	205	3.08	1.01	-3.78	.00
	Erkek	109	3.52	0.92		

Tablo 3.3'teki verilere göre, ödül gücü puan ortalamasının öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ödül gücü boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($x=3.59$) kadın öğretmenlere ($x=3.29$) göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Karşılıklı güç puan ortalamasının öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Karşılıklı güç boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($x=3.53$) kadın öğretmenlere ($x=3.29$) göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Uzmanlık gücü puan ortalamasının öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Uzmanlık gücü boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($x=3.91$) kadın öğretmenlere ($x=3.61$) göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bilgi gücü puan ortalamasının öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Bilgi gücü boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($x=3.64$) kadın öğretmenlere ($x=3.37$) göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Karizmatik güç puan ortalamasının öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Karizmatik güç boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($x=3.52$) kadın öğretmenlere ($x=3.08$) göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Zorlayıcı güç ve bağlılık gücü boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	t	P
Ödül Gücü	Lisans	272	3.37	0.77	-1.39	0.16
	Lisansüstü	42	3.55	0.72		
Zorlayıcı Güç	Lisans	272	2.55	0.98	-0.23	0.81
	Lisansüstü	42	2.59	0.79		
Karşılıklı Güç	Lisans	272	3.35	0.87	-0.98	0.32
	Lisansüstü	42	3.49	0.82		
Uzmanlık Gücü	Lisans	272	3.71	0.94	-0.36	0.71
	Lisansüstü	42	3.76	0.84		
Bilgi Gücü	Lisans	272	3.44	0.84	-1.15	0.25
	Lisansüstü	42	3.60	0.80		
Bağılılık Gücü	Lisans	272	3.79	0.97	-0.40	0.68
	Lisansüstü	42	3.86	0.80		
Karizmatik Güç	Lisans	272	3.21	1.01	-0.92	0.36
	Lisansüstü	42	3.37	0.93		

Tablo 3.4'teki verilere göre, Güç Türleri Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Gruplar					KT	F	p	Far
Alt		n	Ort. (x)	SS				k
Boyutları								
Ödül Gücü	a.21-25 Yaş	33	3.63	0.74				
	b. 26-30 Yaş	85	3.33	0.84	G. İçi	4		
	c. 31-35 Yaş	76	3.26	0.76	G. Arası	309	1.81	0.12
	d. 36-40 Yaş	63	3.46	0.74	Toplam	313		
	e. 41 ve Üzeri	57	3.47	0.66				
Zorlayıcı Güç	a.21-25 Yaş	33	2.94	1.06				
	b. 26-30 Yaş	85	2.71	1.07	G. İçi	4		a> d
	c. 31-35 Yaş	76	2.54	0.89	G. Arası	309	3.96	0.00
	d. 36-40 Yaş	63	2.23	0.75	Toplam	313		b> d
	e. 41 ve Üzeri	57	2.48	0.91				
Karşılıklı Güç	a.21-25 Yaş	33	3.59	0.88	G. İçi	4		
	b. 26-30 Yaş	85	3.22	1.07	G. Arası	309	2.71	0.03
					Toplam	313		

	c. 31-35 Yaş	76	3.23	0.80				
	d. 36-40 Yaş	63	3.47	0.70				
	e. 41 ve Üzeri	57	3.56	0.66				
	a.21-25 Yaş	33	3.88	0.93				
	b. 26-30 Yaş	85	3.50	1.06				
Uzmanlık Gücü	c. 31-35 Yaş	76	3.57	0.97	G. İçi	4		e>
	d. 36-40 Yaş	63	3.83	0.76	G. Arası	309	3.38	b
	e. 41 ve Üzeri	57	3.99	0.72	Toplam	313		e>
								c
	a.21-25 Yaş	33	3.64	0.94				
	b. 26-30 Yaş	85	3.28	0.95				
Bilgi Gücü	c. 31-35 Yaş	76	3.34	0.75	G. İçi	4		
	d. 36-40 Yaş	63	3.66	0.75	G. Arası	309	3.18	0.01
	e. 41 ve Üzeri	57	3.61	0.72	Toplam	313		
	a.21-25 Yaş	33	3.93	0.97	G. İçi	4		
Bağlılık Gücü	b. 26-30 Yaş	85	3.69	1.11	G. Arası	309	2.65	0.03
					Toplam	313		d>
								c

	c. 31-35 Yaş	76	3.58	0.93			
	d. 36-40 Yaş	63	4.00	0.74			
	e. 41 ve Üzeri	57	3.97	0.83			
	a.21-25 Yaş	33	3.47	1.04			
	b. 26-30 Yaş	85	2.99	1.15			
					G. İçi	4	
Karizmatik Güç	c. 31-35 Yaş	76	3.15	0.93	G. Arası	309	2.84 0.02
	d. 36-40 Yaş	63	3.34	0.85	Toplam	313	
	e. 41 ve Üzeri	57	3.46	0.93			

Tablo 3.5'teki verilere göre; zorlayıcı güç ($F= 3.96, p<.05$), karşılıklı güç ($F= 2.71, p<.05$), uzmanlık gücü ($F= 3.38, p<.05$), bilgi gücü ($F= 3.18, p<.05$), bağlılık gücü ($F= 2.65, p<.05$) ve karizmatik güç ($F= 2.84, p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ödül gücü puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamlı ($p<.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda; zorlayıcı güç boyutunda, 21-25 yaş ve 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasının 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Uzmanlık gücü boyutunda, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin puan ortalamasının 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan

ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bağlılık gücü boyutunda, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasının 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise gruplar arasındaki puan ortalaması farkının anlamlı olmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Gruplar Boyutları	N	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark	
Ödül Gücü	a. 1-5 Yıl	90	3.42	0.75				
	b. 6-10 Yıl	82	3.38	0.89	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.34	0.71	G. Arası	310	0.30	0.82
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.45	0.67	Toplam	313		
Zorlayıcı Güç	a. 1-5 Yıl	90	2.71	1.04				
	b. 6-10 Yıl	82	2.73	0.96	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	2.29	0.85	G. Arası	310	4.22	0.00
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	2.44	0.89	Toplam	313		
								a>c b>c
Karşılıklı Güç	a. 1-5 Yıl	90	3.34	0.96				
	b. 6-10 Yıl	82	3.27	0.99	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.36	0.73	G. Arası	310	1.56	0.20
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.57	0.63	Toplam	313		

Uzmanlık Gücü	a. 1-5 Yıl	90	3.71	0.98				
	b. 6-10 Yıl	82	3.54	1.08	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.76	0.84	G. Arası	310	1.70	0.16
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.88	0.68	Toplam	313		
Bilgi Gücü	a. 1-5 Yıl	90	3.41	0.90				
	b. 6-10 Yıl	82	3.37	0.89	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.46	0.77	G. Arası	310	1.80	0.14
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.68	0.71	Toplam	313		
Bağlılık Gücü	a. 1-5 Yıl	90	3.83	1.03				
	b. 6-10 Yıl	82	3.67	1.04	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.81	0.88	G. Arası	310	0.96	0.41
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.93	0.77	Toplam	313		
	a. 1-5 Yıl	90	3.25	1.07				
	b. 6-10 Yıl	82	3.07	1.10	G. İçi	3		
	c. 11-15 Yıl	81	3.19	0.91	G. Arası	310	2.03	0.11
	d. 16 Yıl ve Üzeri	61	3.48	0.82	Toplam	313		

Tablo 3.6'daki verilere göre; zorlayıcı güç ($F= 4.22$, $p<.05$), puan ortalamasının öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için

Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamsız ($p>.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda; zorlayıcı güç boyutunda, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının 11-15 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Gruplar Boyutları	N	Ort. (x)	SS	KT	F	P	
Ödül Gücü	1-5 Yıl	226	3.44	0.77	G. İçi 2	1.63	0.19
	6-10 Yıl	57	3.30	0.76	G. Arası 311		
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.23	0.70	Toplam 313		
Zorlayıcı Güç	1-5 Yıl	226	2.52	0.95	G. İçi 2	2.71	0.06
	6-10 Yıl	57	2.79	1.02	G. Arası 311		
	11 Yıl ve Üzeri	31	2.33	0.81	Toplam 313		
Karşılıklı Güç	1-5 Yıl	226	3.42	0.86	G. İçi 2	1.28	0.27
	6-10 Yıl	57	3.27	0.92	G. Arası 311		
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.20	0.70	Toplam 313		
Uzmanlık	1-5 Yıl	226	3.77	0.92	G. İçi 2	1.61	0.20

Gücü	6-10 Yıl	57	3.55	1.01	G. Arası	311		
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.58	0.82	Toplam	313		
Bilgi Gücü	1-5 Yıl	226	3.50	0.80	G. İçi	2		
	6-10 Yıl	57	3.43	0.95	G. Arası	311	0.75	0.47
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.31	0.83	Toplam	313		
Bağlılık Gücü	1-5 Yıl	226	3.88	0.94	G. İçi	2		
	6-10 Yıl	57	3.68	0.99	G. Arası	311	3.14	0.04
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.47	0.83	Toplam	313		
Karizmatik Güç	1-5 Yıl	226	3.30	0.99	G. İçi	2		
	6-10 Yıl	57	3.08	1.06	G. Arası	311	2.07	0.12
	11 Yıl ve Üzeri	31	3.00	0.93	Toplam	313		

Tablo 3.7'deki verilere göre; bağlılık gücü ($F= 3.14$, $p<.05$), puan ortalamasının öğretmenlerinin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamsız ($p>.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, bağlılık gücü puan ortalamasındaki farklılaşmanın gruplar arasında anlamlı olmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan güç türleri ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşp

farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri Ölçeği Puan Ortalaması ile Öğretmenlerin İdari Görevde Bulunma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	P	Fark
Ödül Gücü	a. Hayır	207	3.29	0.80				
	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.50	0.66	G. İçi 2			
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	3.76	0.59	G. Arası 311	7.28	.00	c>a
					Toplam 313			
Zorlayıcı Güç	a. Hayır	207	2.57	1.01				
	b. Evet (1-5 Yıl)	67	2.54	0.92	G. İçi 2			
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	2.52	0.76	G. Arası 311	0.05	0.94	
					Toplam 313			
Karşılıklı Güç	a. Hayır	207	3.29	0.93				
	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.33	0.70	G. İçi 2			c>a
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	3.83	0.50	G. Arası 311	6.80	0.00	c>b
					Toplam 313			
Uzmanlık Gücü	a. Hayır	207	3.63	0.98	G. İçi 2			c>a
	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.69	0.85	G. Arası 311	6.36	0.00	c>b

	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	4.19	0.62	Toplam	313			
	a. Hayır	207	3.36	0.87					
Bilgi Gücü	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.44	0.67	G. İçi	2			c>a
					G. Arası	311	11.55	.00	c>b
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	4.03	0.67	Toplam	313			
	a. Hayır	207	3.74	1.01					
Bağlılık Gücü	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.79	0.85	G. İçi	2			c>a
					G. Arası	311	3.18	0.04	c>b
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	4.15	0.68	Toplam	313			
	a. Hayır	207	3.09	1.05					
Karizmatik Güç	b. Evet (1-5 Yıl)	67	3.27	0.83	G. İçi	2			c>a
					G. Arası	311	13.04	.00	c>b
	c. Evet (6 Yıl ve üzeri)		3.93	0.60	Toplam	313			

Tablo 3.8'deki verilere göre; ödül gücü ($F= 7.28, p<.05$), karşılıklı güç ($F= 6.80, p<.05$), uzmanlık gücü ($F= 6.36, p<.05$) bilgi gücü ($F= 11.55, p<.05$), bağlılık gücü ($F= 3.18, p<.05$), karizmatik güç ($F= 13.04, p<.05$) boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin idari görevde bulunma durumlarına göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamlı ($p<.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, ödül gücü boyutunda 6 yıl ve üzeri idari görevde bulunanların puan ortalamasının idari görevde bulunmayanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Karşılıklı güç, uzmanlık gücü,

bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç boyutlarında, 6 yıl ve üzeri idari görevde bulunanların puan ortalamasının idari görevde bulunmayanlardan ve 1-5 yıl arası idari görevde bulunanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	205	4.42	0.59	1.96	0.05
	Erkek	109	4.28	0.59		
Dışsal Motivasyon	Kadın	205	4.32	0.62	0.18	0.85
	Erkek	109	4.30	0.55		

Tablo 3.9’deki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.10’de verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Eğitim Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
İçsel Motivasyon	Lisans	272	4.37	0.59	-0.03	0.97
	Lisansüstü	42	4.37	0.65		
Dışsal Motivasyon	Lisans	272	4.30	0.61	-0.92	0.35
	Lisansüstü	42	4.39	0.48		

Tablo 3.10'daki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
İçsel Motivasyon	21-25 Yaş	33	4.16	0.71	G. İçi 4 G. Arası 309 Toplam 313	2.00	0.09
	26-30 Yaş	85	4.49	0.56			
	31-35 Yaş	76	4.37	0.65			
	36-40 Yaş	63	4.34	0.56			
	41 ve Üzeri	57	4.35	0.52			
Dışsal Motivasyon	21-25 Yaş	33	4.21	0.64	G. İçi 4 G. Arası 309 Toplam 313	0.56	0.69
	26-30 Yaş	85	4.37	0.63			
	31-35 Yaş	76	4.31	0.59			
	36-40 Yaş	63	4.27	0.58			
	41 ve Üzeri	57	4.34	0.53			

Tablo 3.11'deki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşı göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	KT	F	p
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl	90	4.38	0.61			
	6-10 Yıl	82	4.49	0.54	G. İçi	3	
	11-15 Yıl	81	4.36	0.57	G. Arası	310	2.59 0.05
	16 Yıl ve Üzeri	61	4.21	0.66	Toplam	313	
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl	90	4.29	0.66			
	6-10 Yıl	82	4.45	0.49	G. İçi	3	
	11-15 Yıl	81	4.24	0.60	G. Arası	310	2.18 0.09
	16 Yıl ve Üzeri	61	4.25	0.59	Toplam	313	

Tablo 3.12'deki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark	
İçsel	a. 1-5 Yıl	226	4.45	0.52	G. İçi	2	17.75	0.00	a>c

Motivasyon	b. 6-10 Yıl	57	4.37	0.62	G. Arası	311		b>c
	c. 11 Yıl ve Üzeri	31	3.80	0.76	Toplam	313		
Dışsal Motivasyon	a. 1-5 Yıl	226	4.36	0.56	G. İçi	2		
	b. 6-10 Yıl	57	4.36	0.52	G. Arası	311	11.21	0.00
	c. 11 Yıl ve Üzeri	31	3.85	0.74	Toplam	313		

Motivasyon ($F= 17.75$, $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($F= 11.21$, $p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamsız ($p>.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda; 1-5 yıl ve 6-10 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puan ortalamalarının 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının öğretmenlerin idari görevde bulunma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlerin İdari Görevde Bulunma Durumu ile Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Gruplar Boyutları	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	
İçsel Hayır	207	4.40	0.57	G. İçi	2	1.37	0.25

Motivasyon	Evet (1-5 Yıl)	67	4.34	0.65	G. Arası	311		
	Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	4.24	0.64	Toplam	313		
	Hayır	207	4.32	0.59	G. İçi	2		
Dışsal Motivasyon	Evet (1-5 Yıl)	67	4.31	0.60	G. Arası	311	0.20	0.82
	Evet (6 Yıl ve üzeri)	40	4.26	0.60	Toplam	313		

Tablo 3.14'teki verilere göre, öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin idari görevde bulunma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Pearson Korelasyon sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ödül Gücü	—								
2. Zorlayıcı Güç	0.15**	—							
3. Karşılıklı Güç	0.61***	0.26**	—						
4. Uzmanlık Gücü	0.48***	0.37**	0.74**	—					
5. Bilgi Gücü	0.54***	0.26**	0.74**	0.79**	—				
6. Bağlılık Gücü	0.47***	0.41**	0.75**	0.85**	0.76***	—			

7. Karizmatik Güç	0.46***	-0.28**	0.77** *	0.80** *	0.77***	0.78***	—
8. İçsel Motivasyon	0.11	-0.06	0.13*	0.18**	0.13*	0.25***	0.11 —
9. Dışsal Motivasyon	0.19***	-0.02	0.22** *	0.23** *	0.19***	0.29***	0.20*** 0.82*** —

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 3.15'teki verilere göre, ödül gücü ile öğretmenlerin dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur (r = .19, p < .001). Ödül gücü ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur (p > .05). Zorlayıcı güç ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur (p > .05). Öğretmenlerin içsel motivasyonları ile karşılıklı güç (r = .13, p < .05), uzmanlık gücü (r = .18, p < .01), bilgi gücü (r = .13, p < .05) ve bağlılık gücü (r = .25, p < .001); öğretmenlerin dışsal motivasyonları ile karşılıklı güç (r = .22, p < .001), uzmanlık gücü (r = .23, p < .001), bilgi gücü (r = .19, p < .001), bağlılık gücü (r = .29, p < .001) ve karizmatik güç (r = .20, p < .001) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türlerinin Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisi Regresyon sonuçları Tablo 3.16' da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Öğretmenler Tarafından Algılanan Güç Türlerinin Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.81	.14		25.45	.00
Ödül Gücü	Dışsal Motivasyon	.14	.04	.18	3.38	.00
R=.18, R ² = .03		F=11.45 p=.00				
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.

	Sabit	4.07	.13		30.02	.00
Karşılıklı Güç	İçsel Motivasyon	0.08	0.03	.12	2.28	.02
		R=.12, R ² = .01		F=5.22	p=.02	
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.80	.13		28.77	.00
Karşılıklı Güç	Dışsal Motivasyon	.14	.03	.21	3.93	.00
		R=.21, R ² = .04		F=15.47	p=.00	
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.93	.13		28.69	.00
Uzmanlık Gücü	İçsel Motivasyon	.11	.03	.18	3.27	.001
		R=.18, R ² = .03		F=10.72	p=.001	
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.75	.13		27.92	.00
Uzmanlık Gücü	Dışsal Motivasyon	.15	.03	.23	4.26	.00
		R=.23, R ² = .05		F=18.22	p=.00	
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	4.04	.14		28.25	.00
Bilgi Gücü	İçsel Motivasyon	.09	.04	.13	2.35	.01
		R=.13, R ² = .01		F=5.53	p=.00	
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.85	.14		27.40	.00
Bilgi Gücü	Dışsal Motivasyon	.13	.03	.18	3.32	.00
		R=.18, R ² = .03		F=11.05	p=.00	

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.76	.13		27.85	.00
Bağlılık Gücü	İçsel Motivasyon	.16	.03	.25	4.65	.00
		R=.25, R ² = .06		F=21.69 p=.00		
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.63	.13		27.37	.00
Bağlılık Gücü	Dışsal Motivasyon	.17	.03	.28	5.28	.00
		R=.28, R ² = .08		F=27.89 p=.00		
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
	Sabit	3.92	.11		35.35	.00
Karizmatik Güç	Dışsal Motivasyon	.11	.03	.20	3.64	.00
		R=.20, R ² = .04		F=13.29 p=.00		

Tablo 3.16'daki bilgilere göre, öğretmenler tarafından algılanan ödül gücü, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.18, R²= .03, p<.00) ve %3 oranında; karşılıklı güç, öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.12, R²= .01, p<.00) ve %1 oranında; karşılıklı güç, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.21, R²= .04, p<.00) ve %4 oranında; uzmanlık gücü, öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.18, R²= .03, p<.00) ve %3 oranında; uzmanlık gücü, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.23, R²= .05, p<.00) ve %5 oranında; bilgi gücü, öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.13, R²= .01, p<.00) ve %1 oranında; bilgi gücü, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.18, R²= .03, p<.00) ve %3 oranında; bağlılık gücü, öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.25, R²= .06 p<.00) ve %6 oranında; bağlılık gücü, öğretmenlerin dışsal

motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta=.28$, $R^2= .08$, $p<.00$) ve %8 oranında; karizmatik güç, öğretmenlerin dışsal motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta=.20$, $R^2= .04$, $p<.00$) ve %4 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ

Okul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Çalışma, okul öncesi öğretmenleri arasındaki zorlayıcı güç algısının mesleki kıdemlerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenler kariyerlerinde ilerledikçe ve meslekte daha fazla deneyim kazandıkça, deneyim kazanmış zorlama düzeyinin değişebileceğini ima etmektedir.

2. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre diğer güç türlerine (ödül, karşılıklılık, uzmanlık, bilgi, bağlılık ve karizmatik) ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin bu güç türlerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

3. Öğretmenler ile kurumları arasındaki bağın algılanışını temsil eden bağlılık gücü puanları, öğretmenlerin aynı okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu durum, belirli bir okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin kuruma bağlılık duygularını etkilediğini göstermektedir.

4. Bu çalışma; öğretmenlerin ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç algılarının idari pozisyonlarına bağlı olarak önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur. Bu durum, idari bir pozisyona sahip olmanın, öğretmenlerin kurumlarındaki farklı güç biçimlerini nasıl algıladıklarını değiştirebileceğini göstermektedir.

5. Araştırmada, Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanlarda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, söz konusu demografik ve mesleki faktörlerin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

6. Çalışmada, öğretmenlerin aynı okuldaki görev sürelerine bağlı olarak içsel ve dışsal motivasyon puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durum, aynı

okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir.

7. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlarda idari görevde bulunup bulunmamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, idari bir görevde bulunmanın öğretmenlerin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilemediği anlamına gelmektedir.

8. Algılanan ödül gücü ile öğretmenlerin dışsal motivasyonu arasında anlamlı ancak düşük düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bu durum, ödüller ve teşviklerle ilgili olan ödül gücünün öğretmenlerin dışsal motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

9. Ancak çalışmada, algılanan ödül gücü ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, ödül ve teşviklerin öğretmenlerin içsel motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmayabileceğini göstermektedir.

10. Ayrıca, çalışmada zorlayıcı güç algısı ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu, algılanan zorlamanın öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olmadığı anlamına gelmektedir.

11. Son olarak, çalışmada karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, bu güç türlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini sınırlı da olsa olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırma Soruları ve Sonuçları

Çalışma sonuçlarının araştırma soruları ile ilişkisi aşağıda gösterilmiştir.

1. Öğretmenlerin yönetsel güç algıları demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sonuç; okul öncesi öğretmenlerinin zorlayıcı güç algısının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini (Sonuç 1) ve öğretmenlerin ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç algılarının idari pozisyonlarına bağlı olarak önemli ölçüde değiştiğini (Sonuç 4) ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre diğer güç türlerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Sonuç 2).

2.Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sonuç; araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdemlerine göre Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Sonuç 5). Ancak, öğretmenlerin aynı okuldaki görev sürelerine bağlı olarak içsel ve dışsal motivasyon puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Sonuç 6).

3.Öğretmenlerin yönetsel güç algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sonuç; algılanan ödül gücü ile öğretmenlerin dışsal motivasyonu arasında anlamlı ancak düşük düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmuştur (Sonuç 8). Ayrıca, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Sonuç 11). Ancak, zorlayıcı güç algısı ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Sonuç 10).

4.Öğretmenlerin yönetsel güç algıları, motivasyon düzeylerini pozitif yönde etkilemekte midir?

Sonuç; algılanan ödül gücünün öğretmenlerin dışsal motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini (Sonuç 8) ve karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik gücün öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde sınırlı da olsa olumlu bir etkisi olabileceğini (Sonuç 11) göstermektedir. Ancak, algılanan zorlamanın öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur (Sonuç 10).

TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular; ödül gücü, yasal güç, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güç gibi belirli yönetsel güç türlerinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular; yönetsel güç türlerinin çalışanların örgüte yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair Polat ve Meydan (2011), Atmaca (2021) ve diğerleri tarafından yapılan çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Altinkurt ve diğeri (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, bu çalışmada zorlayıcı güç ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ve hatta örgütsel sinizm algılarını tetikleyebileceğini düşündürülebilir.

Ersoy ve Levent (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yönetsel güç türlerinin örgütsel sinerji algısı üzerindeki etkisini incelemiştir ve bu güç türlerinin örgütsel sinerjiyi etkileyebileceğini bulmuştur. Bu çalışmada da, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç ile öğretmenlerin motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, okul yöneticilerinin bu tür güçlerin kullanımının, öğretmenlerin motivasyonlarını artırma ve hatta örgütsel sinerjiyi teşvik etme potansiyeli olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin yönetsel güç algıları ve motivasyon düzeyleri arasında belirgin ilişkiler olduğunu göstermiştir. Özellikle, zorlayıcı güç boyutunun öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği ve ödül gücünün, karşılıklı gücün, uzmanlık gücünün, bilgi gücünün, bağlılık gücünün ve karizmatik gücün idari görevde bulunma durumlarına göre değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ise cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdemine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

Bu bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Pamuk (2018), yöneticilerin güç kullanımının mesleki kıdeme ve görev yaptıkları kurumdaki hizmet süresine göre farklılaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmanın sonuçları da zorlayıcı gücün öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir.

Özdemir (2013) ve Helvacı ve Kayalı (2011) tarafından yapılan araştırmalar da yönetsel güç kaynaklarının çeşitli boyutlarının, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının motivasyonları ve örgütsel özdeşleşmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yönetsel güç algıları ve motivasyonları

arasında bir ilişki olduğunu doğrular niteliktedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu eğilimi teyit etmektedir.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırma, liderlik tarzlarının motivasyon üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, yönetsel güç kaynaklarının ve liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisinin birbirine benzer olduğunu gösteriyor olabilir. Ancak, bu çalışmada, özellikle ödül gücünün ve karşılıklı gücün öğretmenlerin dışsal motivasyonları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Polat (2010) tarafından yapılan araştırma, yöneticilerin yönetsel güç kaynaklarına yönelik öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin dışsal motivasyonları ile karşılıklı güç kullanımı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve ödül gücü ile dışsal motivasyon arasında düşük bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen bulgularla paraleldir. Ayrıca, Polat'ın bulguları, yöneticilerin karizmatik güç kullanımlarının öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonlarında bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, bu çalışmada karizmatik güç ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu ile uyumludur.

Deviren (2019), ilkökul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynakları ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları, bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu olup, yöneticilerin kullandığı ödül ve kişilik gücünün öğretmenlerin motivasyonları ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu, ancak yasal ve zorlayıcı güç ile negatif yönde düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, yöneticilerin hangi güç kaynaklarını kullandıklarının, öğretmenlerin motivasyon seviyelerini etkileyebileceğini ve bu etkinin her zaman pozitif olmayabileceğini doğrular niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişki ile ilgilidir. Deviren'in (2019) bulgularına göre, öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik seviyeleri arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır. Bu, daha yüksek motivasyon seviyelerinin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerini azaltabileceğini veya daha

düşük sessizlik seviyelerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırabileceğini gösteriyor olabilir.

Aydemir (2019) tarafından yapılan araştırma, yöneticilerin güç ve liderlik tarzlarının, akademisyenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, özel üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin iş motivasyon düzeyleri ve algıladıkları liderlik tarzları puan ortalamalarının, devlet üniversitelerinde görev yapanlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olup, yöneticilerin güç ve liderlik tarzlarının, öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

Sönmez ve Doğan'ın (2022) çalışması, okul liderlerinin güç kaynaklarının, öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel sessizlikleri ve örgütsel vatandaşlık eylemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, bu çalışmada belirtildiği üzere okul yöneticilerinin güç kaynaklarının kullanımının, öğretmenlerin davranışlarını ve tutumlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini doğrulamaktadır. Söz konusu çalışma, güç kaynaklarının kullanımının, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyebileceğini ve bu da onların örgütsel sessizlik seviyelerini ve vatandaşlık davranışlarını belirleyebileceğini göstermektedir. Bu tezin bulguları, bu sonucu destekler niteliktedir.

Diğer taraftan, Doğan'ın (2022) çalışması, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının, özellikle zorlayıcı gücün, örgütsel çıktılara olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, zorlayıcı gücün örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ile pozitif yönde ilişkili olduğu, ancak örgütsel sinizm ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu çalışmada da vurgulandığı üzere, zorlayıcı gücün kullanımının hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini ve bu nedenle dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Çatalyürek (2022) tarafından yapılan yüksek lisans tezi, sınıf öğretmenlerinin müdürlerin güç kaynak algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, müdürlerin ödül gücünün, öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, bu tezde elde edilen bulgularla paraleldir ve ödül

gücünün, öğretmenlerin motivasyonlarını artırabileceği ve bu da öğretmenlerin örgütsel performansına olumlu bir etkisi olabileceği sonucunu desteklemektedir.

Aynı zamanda, Çatalyürek (2022) yılında yayınlanan tezinde, ödül gücünün uyum bağlılığıyla negatif bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu, ödül gücünün kullanımının, öğretmenlerin uyum bağlılığına olumsuz bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, bu çalışmanın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Buğular arasındaki farklılığı anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Diğer taraftan Çatalyürek (2022), ödül gücünün içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarıyla pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur ve ödül gücünün kullanımının, öğretmenlerin bu örgütsel bağlılık boyutlarına olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde yöneticiler, eğitimciler ve araştırmacılar için bu araştırmanın bulguları ve sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Yöneticiler için öneriler:

Ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç gibi yönetsel güç türleri ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif bir ilişki bulunduğuna göre, okul liderleri bu tür güçleri vurgulayan liderlik stillerini benimsemeyi düşünebilirler. Bu, öğretmen motivasyonunu artırabilir.

Ödül gücü ile öğretmenlerin dışsal motivasyonları arasında pozitif bir ilişki bulunduğundan, okul liderleri personelini motive etmek için teşvik sistemlerini uygulamayı veya geliştirmeyi düşünebilirler. Ancak, ödül gücü ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmek önemlidir. Bu, yalnızca ödüllerin uzun vadeli motivasyonu desteklemek için yeterli olmayabileceğini gösterir.

Aynı okulda hizmet süresine göre öğretmenlerin bağlılık gücü algısının önemli ölçüde farklılaştığı göz önüne alındığında, profesyonel büyüme fırsatları sağlayarak ve destek sunarak uzun süreli öğretmenlerin motivasyon seviyelerini artırmak mümkün olabilir.

Uzmanlık ve bilgi gücü ile öğretmenlerin motivasyonu arasında bulunan pozitif ilişki, okul liderlerinin öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik etmesi ve sürekli eğitim programları sunması gerektiğini göstermektedir.

Karşılıklı güç ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki pozitif ilişki, yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği yapmayı ve onların görüş ve önerilerini dikkate almayı düşünmeleri gerektiğini gösterir. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik etmenin önemini de vurgular.

Eğitimciler için öneriler:

Bazı yönetsel güç türleri (ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç gibi) ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasındaki pozitif korelasyon göz önüne alındığında, okul liderleri bu güç türlerini vurgulayan liderlik tarzlarını benimsemeyi düşünebilirler. Bu, potansiyel olarak öğretmen motivasyonunu artırabilir.

Ödül gücü ile öğretmenlerin dışsal motivasyonu arasındaki pozitif ilişki göz önünde bulundurulduğunda, okul liderleri personellerini motive etmek için teşvik sistemlerini uygulama veya geliştirme fikrini araştırabilir. Bununla birlikte, ödül gücü ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, yani ödüllerin tek başına uzun vadeli motivasyonu teşvik etmek için yeterli olmayabileceğini belirtmek önemlidir.

Öğretmenlerin bağlılık gücü hissini bir okuldaki hizmet sürelerine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık gösterdiği göz önüne alındığında, mesleki gelişim için destek ve fırsatlar sağlanması, uzun süredir görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini potansiyel olarak artırabilir.

Araştırmacılar için öneriler:

Zorlayıcı güç ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Bu güç türünün neden motivasyonla ilişkili olmadığına anlaşılması, öğretmen motivasyonunun dinamiklerine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilir.

Bu çalışmada cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre öğretmen motivasyonunda anlamlı farklılıklar bulunmamış olsa da, gelecekteki araştırmalar bu hususları daha derinlemesine inceleyebilir. Bu demografik faktörlerin öğretmen motivasyonunu etkilemek için diğer değişkenlerle nasıl etkileşime girebileceğini araştırılması önerilmektedir.

Bazı yönetsel güç türleri ile öğretmen motivasyonu arasında bulunan pozitif ilişki göz önüne alındığında, bu güç türlerini artırmaya yönelik hedeflenen stratejilerin etkilerini inceleyen çalışmalar faydalı olabilir. Bu, öğretmen motivasyonunu artırmak isteyen okul liderleri için daha somut öneriler sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Abubakari, A. R., & Adam, B.** (2018). Evaluating the effects of employee motivation on organizational performance of XXX limited. *International Review of Management and Business Research*, 7 (2), 358-367.
- Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B.** (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9 (5), 25-29.
- Akbaşı, S., Okan, D. İ. Ş., & Durnalı, M.** (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 1-18.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K.U.** (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akduman, B., & Taşdelen, B.** (2019). *Beklenti teorisi ve hedonizmin marka bağlılığı yaratmadaki etkisi: zen pırlanta örneği*. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(2), 1068-1096.
- Akman, Y.** (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 14 (1), 71-88.
- Aksu, G.** (2012). Takım liderinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Çağrı merkezi incelemesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-21.
- Alam, M. T., & Farid, S.** (2011). Factors affecting teacher motivation. *International journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Alapo, R.** (2018). Organizational power politics and leadership experiences on the view and use of power in organizations. *Management Studies*, 6 (1), 30-36.
- Ali, B. J., & Anwar, G.** (2021). An empirical study of employees' motivation and its influence job satisfaction. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5 (2), 21-30.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P.** (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14 (5), 12-16.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salah, E. T.** (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (1), 25-52.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K.** (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 1-17.

Argon, T. (2010). A qualitative study of academicians' views on performance evaluation, motivation and organizational justice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 133-180.

Arnania-Kepuladze, T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity?. *Problems and Perspectives in Management*, 8 (2), 84-93.

Aslanargun, E., (2009), Đlköğretim Ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara

Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (26), 291-301.

Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8 (1), 11-27.

Aydemir, A. (2019). *Özel ve devlet üniversitelerinin spor bilimleri fakültelerinde çalışan yöneticilerinin güç ve liderlik tarzlarının çalışan öğretim elemanlarının motivasyonları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Azar, M., & Shafighi, A. A. (2013). The effect of work motivation on employees' job performance (Case study: employees of Isfahan Islamic Revolution Housing Foundation). *International Journal of Academic Research in Business And Social Sciences*, 3 (9), 432-445.

Bağcı, Z. (2009). *Örgütlerde çalışanların algıladıkları güç kaynaklarının örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bağcıoğlu, Z. (2017). *Çalışanlarda motivasyon ve örgütsel bağlılık* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-84.

Baltacı, A., Tiyek, R., & Burgazoğlu, H. (2016). Örgütsel bağlılık, çalışan performansı ve motivasyon faktörleri ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin sosyal

hizmet işletmeleri açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 49-77.

Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bawa, M. A. (2017). Employee motivation and productivity: a review of literature and implications for management practice. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 12, 662-673.

Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 23-42.

Bienkowska, J. (2016). Evolution of organizational power. *China-USA Business Review*, 15 (6), 286-293.

Bostancı, A. B., Demirhan, G., & Bülbül, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları yönetsel etki taktikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438.

Bostancı, A. B., Demirhan, G., & Bülbül, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları yönetsel etki taktikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438.

Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instructio*, 11 (4), 761-776.

Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5 (1), 2-8.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 132-156.

Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56 (56), 547-570.

Ceylan, Ö. (2022). *Ödül Yönetiminin Çalışanlarda İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Yaratmadaki Rolü ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Chalikias, M., Raftopoulou, I., Kyriakopoulos, G. L., & Zakopoulos, V. (2021). The school principal's role as a leader in teachers' professional development: The

case of public secondary education in Athens. *Problems and Perspectives in Management*, 18 (4), 461-474.

Chang, W. L., & Yuan, S. T. (2008). A synthesized model of Markov chain and ERG theory for behavior forecast in collaborative prototyping. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 9 (2), 45-63.

Cubay, P. P. C. (2020). Public secondary school administrators' leadership styles, power bases and teachers' job satisfaction. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 2 (2), 36-45.

Çakar, N. D., & Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 52-66.

Çatalyürek, B.H. (20225). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelik, Y. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çelik, M., & Sarıtürk, M. (2012). Organizational justice and motivation relationship: the case of Adiyaman University. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 353-382.

Çetin, F., & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*, 41 (2), 186-201.

Çevik, M. S. (2022). Eğitim yöneticilerinin yönetsel rolleri ve kullandıkları güç kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *Asya Studies*, 6 (22), 45-62.

Çınar, İ. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş motivasyonlarının yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi: Çay ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Çiçek-Sağlam, A., & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher*, 6 (1), 40-56.

Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirbilek, N. (2018). *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Müdüre Güven Etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Deviren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 7 (52), 915-932.

Dirik, D., Oral Ataç, L., & TÜresin Tetik, H. (2016). Liderin kullandığı güç kaynakları, bağlamsal performans ve bölgecilik ilişkisi: Beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. 15. *Ulusal İşletmecilik Kongresi*, 26-28.

Doğan, A. (2019). *Dışsal Ödül Beklentisinin Öz Kararlılık Kuramı Çerçevesinde Motivasyona Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Doğan, E. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının örgütsel çıktılara etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 1337-1369.

Doğan, O. (2005). *Spor psikolojisi*. Nobel Kitabevi: Adana.

Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul, kare yayınları.

Doğar, N. (2013). *Kişilik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İstanbul'da faaliyet gösteren iki ticarî bankada bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dündar, S., Özkutlu, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Ek, K., & Mukuru, E. (2013). Effect of motivation on employee performance in public middle level Technical Training Institutions in Kenya. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 2 (4), 73-82.

Ekinci, A., & Karkuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 527-553.

Eres, N.F. (2008). *İçsel güçlerinizi kullanarak başarı avcısı olun*. İstanbul: Akis Kitap.

- Ergül, H. F.** (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 67-79.
- Eroy, S.** (2019). *Algılanan Lider Güç Kaynaklarının İş Performansına, İş Stresine ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ersoy, E., & Levent, F.** (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12 (4), 345-356.
- Ersözlü, A.** (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Ertit, R.** (2019). *Motivasyon, kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ilinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Ertürk, E., & Bedük, A.** (2015). Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *İşletme Bilimi Dergisi*, 3 (1), 1-19.
- Eyitmiş, A. M., & Kaplan, S.** (2021). İş güvenliği ile motivasyon, iş doyum ve işten ayrılma ilişkilerinin uluslararası lojistik firması çalışanları üzerindeki etkisi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 12 (1), 74-93.
- Ezigbo, C. A.** (2013). Justification of power as necessary for leadership. *European Journal of Business and Management*, 5 (7), 38-46.
- Gobena, G. A.** (2018). Factors Affecting In-Service Teachers' Motivation: Its Implication to Quality of Education. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 163-178.
- Güngör, F., & Çölgeçen, Y.** (2013). STK'larda gönüllü yönetimi ve motivasyonun performansa etkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (3), 163-187.
- Han, Y. K., & Yeo, A. N.** (2021). A study on dental hygiene and career maturity of students based on Alderfer's ERG theory. *Journal of Dental Hygiene Science*, 21 (2), 86-95.
- Helvacı, M., & Kayalı, M.** (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (22), 255-279.
- Idiegbeyan-Ose, J., Opeke, R., Aregbesola, A., Owolabi, S., & Eyiolorunshe, T. A.** (2019). Relationship between motivation and job satisfaction of staff in private university libraries, Nigeria. *Academy of Strategic Management Journal*, 18 (1), 1-13.

- Jahangir, N., Akbar, M., & Begum, N. B.** (2006). The role of social power, procedural justice, organizational commitment, and job satisfaction to engender organizational citizenship behavior. *Abac Journal*, 26(3), 21-36.
- Jaramillo, F., Mulki, J. P., & Marshall, G. W.** (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and salesperson job performance: 25 years of research. *Journal of Business Research*, 58 (6), 705-714.
- Jayaweera, T.** (2015). Impact of work environmental factors on job performance, mediating role of work motivation: A study of hotel sector in England. *International Journal of Business And Management*, 10 (3), 271-278.
- Jing, F. F., & Avery, G. C.** (2008). Missing links in understanding the relationship between leadership and organizational performance. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 7 (5), 67-78.
- Kabadayi, M., & Türkay, O.** (2019). Yönetmel gücün örgütsel güven-performans ve özdeşleşme etkileşimi kapsamındaki rolü: Bodrum'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18 (35), 111-139.
- Kahraman, Z.** (2017). *Okul Yöneticileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları, İstanbul.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Kandemir, İ. K.** (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52 (1), 225-249.
- Kaplan, M.** (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabatak, S.** (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetmel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-17.
- Karaca, A.** (2016). *İçsel ve dışsal motivasyonun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N.,** (2003), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katıtaş, S., Karadaş, H., & Coşkun, B.** (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 182-207.

- Kızanlıklı, M. M., Koç, H., & Kılıçlar, A.** (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8 (4), 448-504.
- Kızıloğlu, M.** (2016 ekim). Karizmatik Gücün Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *IBANESS Conference Series*, Makedonya.
- Kjeldsen, A. M., & Hansen, J. R.** (2018). Sector differences in the public service motivation–job satisfaction relationship: exploring the role of organizational characteristics. *Review of Public Personnel Administration*, 38 (1), 24-48.
- Kökalan, Ö., & Şişman, F.** (2017). Algılanan örgütsel adaletin işgören motivasyonu üzerindeki etkisi: Üniversitelerde çalışan idari personel üzerine yapılan bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8 (20), 128-156.
- Köroğlu, Ö.** (2011). *İş doyumunu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kul, M., & Güçlü, M.** (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 1021-1038.
- Kula, S., & Çakar, B.** (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (12), 191-210.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğan, A.** (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 101-115.
- Kuswati, Y.** (2020). The effect of motivation on employee performance. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 3 (2), 995-1002.
- Küçüközkan, Y.** (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 85-116.
- Lindahl, L., & Reidhav, D.** (2017). Legal power: The basic definition. *Ratio Juris*, 30 (2), 158-185.
- Lunenburg, F. C.** (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business, And Administration*, 15 (1), 1-9.
- Mandalı, Ç.** (2017). *X ve Y kuşağını motive eden faktörler ve örgütsel vatandaşlık davranışı açısından karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Mangkunegara, A. P., & Octorend, T. R.** (2015). Effect of work discipline, work motivation and job satisfaction on employee organizational commitment in the company (Case study in PT. Dada Indonesia). *Universal Journal of Management*, 3 (8), 318-328.
- Memon, N. Z., & Jena, L. K.** (2017). Gender inequality, job satisfaction and job motivation: Evidence from Indian female employees. *Management and Labour Studies*, 42 (3), 253-274.
- Meydan, C. H.** (2010). *Örgüt kültürü, örgütsel güç ve örgütsel adalet algılarının bireyin iş tatmini ve örgüte bağlılığı üzerine etkisi: Kamuda bir araştırma* (Doktora Tezi). Kara Harp Okulu Üniversitesi, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mohamad, S. N. M., Salleh, M. A. M., & Salam, S.** (2015). Factors affecting lecturers motivation in using online teaching tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1778-1784.
- Mohamud, S.A., Ibrahim, A. A., & Hussein, J. M.** (2017). The effect of motivation on employee performance: Case study in Hormuud company in Mogadishu Somalia. *International Journal of Development Research*, 9 (11), 17009-17016.
- Mustafa, M. N., & Othman, N.** (2010). The effect of work motivation on teacher's work performance in pekanbaru senior high schools, *Riau Province, Indonesia. Sosiohumanika*, 3 (2), 259-272.
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z., & Arıcı, U. D.** (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 1-26.
- Okumuş, K.** (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Omansky, R., Eatough, E. M., & Fila, M. J.** (2016). Illegitimate tasks as an impediment to job satisfaction and intrinsic motivation: Moderated mediation effects of gender and effort-reward imbalance. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12.
- Omay, U.** (2007). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Journal of Social Policy Conferences*, 52, 231-243.
- Omay, U.** (2010, December). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. In *Journal of Social Policy Conferences*, 52, 231-243.
- Osterloh, M., Frey, B. S., & Frost, J.** (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management and Governance*, 5 (3/4), 231-239.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1), 85-97.

Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk telekomünikasyon aş çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4 (7), 73-81.

Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 269-291.

Özden, M.C. (2008). *İK şapkalı yönetici*. İstanbul: Akis Kitap.

Özevren, M. (2009). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (82), 584-602.

Öztürk, Z., & Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.

Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7 (8), 577-588.

Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Panagiotis, M., Alexandros, S., & George, P. (2014). Organizational culture and motivation in the public sector. The case of the city of zografou. *Procedia Economics and Finance*, 14, 415-424.

Pang, K., & Lu, C. S. (2018). Organizational motivation, employee job satisfaction and organizational performance: An empirical study of container shipping companies in Taiwan. *Maritime Business Review*, 3 (1), 36-52.

Polat, G. (2019). *Y kuşağı çalışanlarının örgütsel bağlılık algılarının iş motivasyonları ve iş performansları üzerindeki etkisi: Belediye çalışanları üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, M., & Meyda, C. (2011). Örgüt kültürü bağlamında güç eğilimi ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (1), 153-170.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Putra, M. R., Yandi, A., & Maharani, A. (2020). Determination of employee motivation and performance: working environment, organizational culture, and compensation (A study of human resource management literature). *Dinasti International Journal of Education Management And Social Science*, 1 (3), 419-436.

Rajhans, K. (2012). Effective organizational communication: A key to employee motivation and performance. *Interscience Management Review*, 2 (2), 81-85.

Riyadi, S. (2015). Effect of work motivation, work stress and job satisfaction on teacher performance at senior high school (SMA) throughout The State Central Tapanuli, Sumatera. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 20 (2), 52-57.

Rizal, M., Idrus, M. S., & Djumahir, M. R. (2014). Effect of compensation on motivation, organizational commitment and employee performance (studies at local revenue management in Kendari city). *International Journal of Business and Management Invention*, 3 (2), 64-79.

Rizvi, L., Javed, O. D., & Siddiqui, K. A. (2012). Examining the impact of job security, organizational climate and engagement on motivation level of employees at IMC PVT LTD. *European Journal of Business and Management*, 4 (9), 27-35.

Rose, R. C., Kumar, N., & Pak, O. G. (2009). The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance. *Journal of Applied Business Research*, 25 (6), 55-66.

Ruthankoon, R., & Olu Ogunlana, S. (2003). Testing Herzberg's two-factor theory in the Thai construction industry. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10 (5), 333-341.

Sahir, M. I., & Phulpoto, N. H. (2018). Impact of intrinsic factors of motivation on employee's intention to leave. *New Horizons*, 12 (1), 99-112.

Salleh, S. M., Zahari, A. S. M., Said, N. S. M., & Ali, S. R. O. (2016). The influence of work motivation on organizational commitment in the workplace. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 6 (58), 139-143.

Saracel, N., Taşseven, Ö., & Necdet, A. Y. (2015). Örgütsel stresin iş motivasyonu üzerine etkisi: Banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4 (4), 12-34.

Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (8), 271-281.

- Sokro, E.** (2012). Analysis of the relationship that exists between organisational culture, motivation and performance. *Problems of Management in the 21st Century*, 3 (1), 106-119.
- Soyer, F., & Can, Y.** (2007). İş tatmini ile mesleki beklenti ve mesleki destek algılaması arasındaki ilişki: Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *TSA*, 11 (3), 23-36.
- Sönmez, E., & Doğan, E.** (2022). Türkiye’de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (2), 679-700.
- Suchyadi, Y.** (2017). Relationship between work motivation and organizational culture in enhancing professional attitudes of Pakuan University lecturers. *Journal of Humanities And Social Studies*, 1 (1), 41-45.
- Syamananda, P.** (2017). Factors Affecting EFL Teachers' Motivation in Thai University: A Case Study of EFL Teachers at Tertiary Level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10 (2), 120-131.
- Şahin, Ş.** (2012). *Kısıtlar teorisine göre sanayi işletmelerinde çalışanların motivasyonu ve işletme başarısına etkisi: PVC üretim işletmesi üzerine bir uygulama* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, Ş. E.** (2014). Maslow’un ihtiyaçlar piramiti. *YBS Ansiklopedisi*, 1 (1), 43-45.
- Şengül, F.** (2004). *Hastane çalışanlarında motivasyonu etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeremet-Kaya, G.** (2021). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının yöneticilerin demografik özellikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tabachnick and Fidell**, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)
- Tağ, M. N., & Çetinkaya, B.** (2019). Öznel iyi oluş hali, başkasına güven ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: beklenti teorisi çerçevesinde çok düzeyli analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15 (3), 858-888.
- Tanrıverdi, H., Koçaslan, G., & Perdeci, O.** (2017). Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki. *Ulakbilge*, 5 (11), 533-555.
- Taşdemir, S.** (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi* (İdari uzmanlık tezi). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Tayfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M.** (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin

incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.

Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy And Practice*, 9 (2), 1-17.

Tentama, F., & Pranungsari, D. (2016). The roles of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary Schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5 (1), 39-45.

Toksöz, S. (2021). Motivasyonun işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: beş yıldızlı oteller üzerinde bir uygulama. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (41), 3280-3301.

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.

Tzeng, H. M. (2002). The influence of nurses' working motivation and job satisfaction on intention to quit: An empirical investigation in Taiwan. *International Journal of Nursing Studies*, 39 (8), 867-878.

Uçar, R., & İpek, C. (2019). The relationship between high school teachers' perceptions of organizational culture and motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (7), 102-116.

Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (56), 98-119.

Uludağ, Z., & Tepe, N. (2018). Bazı değişkenler açısından milli eğitim müdürlüğü ile temel eğitim ve orta öğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş doyumu düzeyleri (Amasya ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37 (1), 145-170.

Us, A.T. (2007). *İşletmelerde motivasyon*. İstanbul: İGİAD Yayınları.

Vandenabeele, W. (2009). The mediating effect of job satisfaction and organizational commitment on self-reported performance: more robust evidence of the PSM-performance relationship. *International Review of Administrative Sciences*, 75 (1), 11-34.

Voigt, E., & Hirst, G. (2015). High and low performers' intention to leave: Examining the relationship with motivation and commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 26 (5), 574-588.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180.

- Yıldız, Z., Ayhan, S., & Erdoğan, Ş.** (2009). The impact of nurses' motivation to work, job satisfaction, and sociodemographic characteristics on intention to quit their current job: An empirical study in Turkey. *Applied Nursing Research*, 22 (2), 113-118.
- Yılmaz, A., & Boğa-Ceylan, Ç.** (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (2), 277-394.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y.** (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 385-402.
- Yılmaz, M.K.** (2011). *Çalışanların liderlik tiplerine ilişkin algulamaları ile motivasyon ilişkisi: Özel sektör ve kamu sektörü çalışanları üzerine bir alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y.** (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 385-402.
- Yılmaz, A., & Boğa-Ceylan, Ç.** (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (2), 277-394.
- Yusein, R.** (2013). Örgütsel bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişki: Bir şirket uygulaması (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

EKLER

EK1;

BİLGİ FORMU-ÖLÇEK

Sayın Meslektaşım,

Elinizdeki bu ölçek “yöneticilerin kullandıkları yönetsel güç türleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi” belirlemek ve yüksek lisans tezini için veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Öğretmen Motivasyonu”, üçüncü bölümde “Yönetsel Güç” ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu ölçekle elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bunun dışında her hangi bir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşarak sağlıklı sonuçlar elde edebilmesi, vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır.

Katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Mehmet Resul ŞİMŞEK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

EK 2;

A. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (KİŞİSEL BİLGİLER FORMU)

1.Cinsiyetiniz:

a. () Kadın b. () Erkek

2.Eğitim Durumunuz:

a. () Ön lisans b. () Lisans
c. () Yüksek Lisans d. () Doktora

3.Yaşınız:

a. () 23-25 Arası b. () 26-30 Arası c. () 31-35 Arası
d. () 36-40 Arası e. () 41- 45 Arası f. () 46 ve yukarı

4.Görev Yaptığınız Kurum:

a. () Özel Okul b. () Resmi Okul

5.Öğretmenlik Hizmet Süreniz:

a. () 1-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 yıl
d. () 16-20 yıl e. () 21-25 yıl f. () 26 yıl ve üzeri

6. Bulduğunuz kurumdaki hizmet yılınız:

a. () 1-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 yıl
d. () 16-20 yıl e. () 21-25 yıl f. () 26 yıl ve üzeri

7. Çalıştığınız kurumda aşağıdaki eğitim etkinliklerinden hangilerine katıldığınızı işaretleyiniz.

a. () Seminer b. () Konferans c. () Çalıştay d. () Kongre

GÜÇ TÜRLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
B. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleşme sıklığı ile ilgili cümle sonlarındaki rakamlardan sizin için uygun olanını daire içine alınız. Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız...						
Bu Okulda Müdür,						
1	Performansını yüksek bulduğu öğretmenlere daha fazla ders vermeye çalışır.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlere hoşgörülü davranacağı için onlar da kararlarına iltiraz etmezler.	1	2	3	4	5
3	Kişilik olarak örnek aldığı birisidir.	1	2	3	4	5
4	Daha önceleri öğretmenlere iyi davranacağı için onlar da uyumlu davranırlar.	1	2	3	4	5
5	İstekleri yerine getirildiğinde öğretmenlerin daha rahat olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin zayıf yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur.	1	2	3	4	5
7	Yönetimdeki uzmanlığı ile ön plana çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Hoşlanmadığı öğretmenlere mevzuatı katı bir şekilde uygular.	1	2	3	4	5
9	Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmeleri için üst makamlara teklifte bulunur.	1	2	3	4	5
10	Her konuda kendisine danışan öğretmenlere daha fazla değer verir.	1	2	3	4	5
11	Okul yönetimi ile ilgili konulara hâkimdir.	1	2	3	4	5
12	Kendisinden farklı düşünen öğretmenlerle karar alacağında mantıklı nedenler sunar.	1	2	3	4	5
13	Etkili bir yönetim için öğretmenlerle işbirliği içerisinde hareket eder.	1	2	3	4	5
14	Sahip olduğu kişisel yetenekleriyle yöneticilik görevini başarıyla yürütmektedir.	1	2	3	4	5
15	İstekleri yerine getirilmedikçe soğuk ve mesafeli davranır.	1	2	3	4	5
16	Sorunları çözme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
17	Yapılması gerekenler konusunda öğretmenlerle bilgilendirme toplantıları yapar.	1	2	3	4	5
18	Hayranlık uyandırdığından öğretmenler onunla ters düşmek istemezler.	1	2	3	4	5
19	Eğitim ve öğretimle ilgili mevzuata hâkimdir.	1	2	3	4	5
20	Geçmişte sergilediği anlayışlı davranışlardan dolayı öğretmenler uyumlu davranırlar.	1	2	3	4	5
21	Gücünü daha çok makamından alır.	1	2	3	4	5
22	Daha önceleri öğretmenleri kırmadığı için onlar da muhalefet etmezler.	1	2	3	4	5
23	Okul içi etkinliklere gönüllü katılanlara daha hoşgörülü davranmaktadır.	1	2	3	4	5
24	Görevi dışında okul için çalışan öğretmenlere daha esnek davranır.	1	2	3	4	5
25	Yönetim konusundaki uzmanlığı ile öğretmenlerin bilgi-becerilerine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
26	Yönelimde öğretmenlerin kendisine yardımcı olduğunda işlerinin kolaylaşacağını bilir.	1	2	3	4	5
27	Gerektiğinde kolaylık sağladığı için, öğretmenler de isteklerini yerine getirirler.	1	2	3	4	5
28	Başarılı bir eğitim-öğretim için öğretmenlerin desteğini sağlamak için çalışır.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenler müdürün verdiği kararlara önce kızsa da sonra hak verirler.	1	2	3	4	5
30	Öğretmenler müdürün kendilerinden memnun olduğunu bildiklerinde daha rahat hissederler.	1	2	3	4	5

İÇSEL-DİŞSAL MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

		Keskinlikle motive etmez	Motive etmez	Kararsızım	Motive eder	Keskinlikle motive eder
İçsel motivasyon araçları	1. Yaptığım işte başarılı olmam					
	2. Yaptığım iş ile ilgili sorumluluk verilmesi					
	3. İş arkadaşlarımdan beni onurlandıran tavır ve davranışları					
	4. Yaptığım işin yapılışına değer bir iş olduğuna inanmam					
	5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam					
	6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanmam					
	7. Kendimi işletmenin önemli bir çalışanı olarak görmem					
	8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar veremem					
	9. Yöneticilerin, onurlandıran tavır ve davranışları					
Dışsal motivasyon araçları	1. İzin kullanmam gerektiğinde izin verilmesi					
	2. Çalışma ortamında fiziksel şartların uygunluğu					
	3. Yemek, çay - kahve gibi imkânların ücretsiz olarak sağlanması					
	4. İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olması					
	5. Çalışanlarla ilişkilerimin iyi olması					
	6. Konularda uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans vs. faaliyetlerle eğitim sağlanması					
	7. Çalışmakta olduğum işletmenin birkaç yıl içinde şu anki durumundan daha iyi olacağına inanmam					
	8. Yöneticim ile ilişkilerimin iyi olması					
	9. İşimde tecrübe imkânının olması					
	10. Yöneticimin iş arkadaşlarımla veya müşterilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olması					
	11. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödemesi					
	12. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem					
	13. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımdan yardımı olması					
	14. Bu işyerinden emekli olabileceğime inanmam					
	15. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı					

