

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ALTURİSTİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE ÖĞRETME MOTİVASYONU
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

THE EFFECT OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' ALTRUISTIC BEHAVIORS
ON TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND TEACHING
MOTIVATION LEVELS

Mahmut DELİALİOĞLU

MEB, mahmutdel2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-8116-358X>

Nuriye DERELİ

MEB, nuriye.pekacar.derele@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-2069-5032>

ÖZET

Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları üzerinde önemli etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, alturistik (özgeci) liderlik, eğitim ortamlarında öğretmenlerin gelişimini destekleyen, empatik ve yardımsever bir liderlik yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Alturistik liderliğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve öğretme motivasyonları üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak, eğitim yönetiminin etkinliğini artırma yolunda önemli bir adımdır. Bu araştırmada, eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 340 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, "Alturistik Liderlik Ölçeği", "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizi, ilişkisel analizler kapsamında fark testleri ve regresyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları, alturistik liderlik ile örgütsel bağlılığın normatif ve devam boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlar sergilemelerinin öğretmenlerin kurumlarına duyduğu normatif yükümlülük ve kurumda kalma niyetlerini artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, alturistik liderlik ile öğretme motivasyonunun dışsal boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, alturistik liderlerin öğretmenlerin dışsal ödüllerle motive olmalarını sağlayabileceğini düşündürmektedir. Ancak, alturistik liderlik ile öğretme motivasyonunun içsel boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulguları literatürle tartışılmış ve ardından araştırmacılar ile eğitimciler için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yöneticisi, Öğretmen, Alturistik Davranış, Örgütsel Bağlılık, Öğretme Motivasyonu.

ABSTRACT

It is believed that the leadership styles of educational administrators can have a significant impact on teachers' job satisfaction, motivation, and organizational commitment. In this context, altruistic (selfless) leadership is an approach that supports the development of teachers in educational environments, characterized by empathy and helpfulness. Understanding how altruistic leadership affects teachers' organizational commitment and teaching motivation is an important step toward enhancing the effectiveness of educational management. This study investigates the impact of educational administrators' altruistic behaviors on teachers' organizational commitment and teaching motivation levels. The

sample of the study consists of 340 teachers, selected through simple random sampling, who work in Ankara province, Çankaya In the study, a quantitative research method, specifically the relational survey model, was used. Data were collected using the “Altruistic Leadership Scale,” the “Organizational Commitment Scale,” and the “Teaching Motivation Scale.” Data analysis was conducted using difference tests and regression analysis within the framework of relational analyses. The research findings indicate a significant positive relationship between altruistic leadership and the normative and continuance dimensions of organizational commitment. This suggests that when educational administrators exhibit altruistic behaviors, teachers’ sense of normative obligation to the organization and their intention to stay at the institution may increase. Furthermore, a significant positive relationship was found between altruistic leadership and the external dimension of teaching motivation. This finding implies that altruistic leaders may help motivate teachers through external rewards. However, no significant relationship was found between altruistic leadership and the intrinsic dimension of teaching motivation. The research findings are discussed in relation to the literature, and recommendations for researchers and educators are provided.

Keywords: Educational Administrator, Teacher, Altruistic Behaviour, Organisational Commitment, Motivation to Teach.

1.GİRİŞ

Yönetim, örgütlerin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, bu amaçlara uygun bir şekilde varlıklarını sürdürebilmesi, insan ve madde kaynaklarını temin edebilmesi, bu kaynakları etkin bir şekilde kullanabilmesi ve örgütsel politika ile kararların uygulanmasını sağlayabilmesi sürecidir. Ayrıca, örgüt faaliyetlerinin izlenmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesi de yönetimin önemli işlevlerindedir (Çelik, 2012). Yönetici ise, örgüt yönetimine dair farklı görüşleri bilgi ve deneyimleriyle birleştirerek, bu bilgileri örgüt problemlerinin çözümüne uygulayabilen lider olarak tanımlanabilir (Aydın, 2013). Türkiye’de eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumlarının büyük oranda kamuya ait olması ve özel sektör eğitim kurumlarında bile devletin gözetim ve denetiminin bulunması, eğitim yönetiminin bu şekilde değerlendirilmesinin temel nedenleridir (Başar, 2014). Eğitim yönetimi, bu bağlamda, devlet tarafından belirlenen eğitim politikalarının uygulanması ve genel eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi süreci olarak şekillenmektedir. Eğitim yönetimi, kamu yönetimi ve örgüt yönetimi alanlarındaki gelişmelerden etkilenerek biçimlenmiştir. Bu anlayışla eğitim yönetimi, eğitim alanında veya eğitim örgütlerinde görev yapan bireylerin, gerekli yeterliliklere sahip olmalarını ve gelişen eğitim yaklaşımları doğrultusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmelerini sağlama süreci olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim yönetiminin kapsamı, eğitim sisteminin amaçları ve işlevleri doğrultusunda şekillenir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, eğitim sisteminin temel dinamiklerine ve özelliklerine bağlı olarak farklı yönetim anlayışları ile yürütülür. Eğitim yönetiminin kendine özgü nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Taymaz, 2011; Aydın, 2014; Açıkalin, 2016):

- Eğitim yönetimi, doğrudan veya dolaylı olarak “insan” ögesini temel alarak, bireylerin davranışlarını değiştirmeyi veya yeni davranışlar kazandırmayı amaçlayan hizmetler sunar.
- Eğitim yönetimi sürecinde, bireylerin düşünsel potansiyellerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.
- Eğitim yönetimi, toplumsal yaşamda eğitim ve istihdam dengesini sağlamayı amaçlar.

- Eğitim yönetimi, bireylerde hedeflenen davranış değişikliklerinin veya kazandırılmak istenen yeni davranışların ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme süreçlerini içerir.
- Eğitim yönetimi, farklı birey ve grupların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaya yönelik bir süreçtir.
- Eğitim yönetimi, toplumun eğitim sistemine yönelik beklentileri ile mevcut eğitim sistemi arasında bir denge kurmayı hedefler.
- Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarında yeterli deneyim ve bilgiye sahip bireylerin yönetim kademelerinde görev almasını öngörür.
- Eğitim yönetimi, eğitim-öğretim etkinliklerinin farklı alanlarda ve kademelerde etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlar.

Eğitim yöneticiliği kavramı da eğitim yönetimi bağlamında belirtilen dinamiklere ve özelliklere dayanmaktadır. Okul, örgütsel yapısı ve işleyişiyle eğitim yönetiminin temel değişkenidir. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 2016). Eğitim yöneticisi, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilen ve bu çözümleri uygulayabilen, aynı zamanda okulun amaç ve politikalarını gözeterek bu politikaların uygulanmasını sağlayan bir liderdir (Gürsel, 2013). Eğitim yöneticisinin başarılı olabilmesi için sürekli olarak kendini geliştirmesi ve kurumun amaçlarına ulaşabilmek adına özverili ve alturistik (özgeci) bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin bu tür yaklaşımları, tüm kurum çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini ve özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile öğretme motivasyonlarını artırmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Alturistik Davranış

Alturizm (özgecilik, yardımseverlik, diğerkâmlık), iş görenlerin, çalışma arkadaşlarına gönüllü destek vererek onların karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olmalarını ifade eder (Demirel, Seçkin ve Özçınar, 2011). Alturistik davranışlar, çalışanların iş birliğini güçlendirerek grup etkinliğini artırmaya ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlar (Andreoni, 1990). Örgüt yöneticilerinin alturistik liderlik yaklaşımı, çalışanların duygusal ve düşünsel ihtiyaçlarını gözetmeyi, iletişimi güçlendirmeyi ve örgüt için çıkar gözetmeksizin fayda sağlamayı içerir (Batson ve Powell, 2003). Alturistik davranışlar, ödül beklentisi olmaksızın, sadece başkalarına fayda sağlama amacını taşır (Simmons, 1991). Toplumlarda yardımlaşma ve dayanışma kültürünün güçlü olduğu durumlarda, alturistik davranışlar yaygınlaşır; savaş, afet gibi olağanüstü durumlarda ise daha da belirgin hale gelir (Millet ve Dewitte, 2007). Alturistik davranışlar, kişisel çıkarlar için değil, başkalarına fayda sağlamak amacıyla sergilenir (Tekeş ve Hasta, 2015). Alturistik bireyler, ödül veya takdir beklentisi olmaksızın, başkalarının iyiliği için fedakârlık yapmaya hazır olan kişilerdir (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Eğitim yöneticileri açısından, alturistik davranışlar, eğitim kurumunun refahını ve çalışanların motivasyonunu artırmaya yönelik rehberlik ve yönlendirme çabaları olarak kendini gösterir (Uluğ, 2010). Eğitim yöneticilerinin sergilediği alturistik davranışlar, kurum çalışanları arasında güven oluşturur, kişisel ve kurumsal hedeflerin uyumlu hale gelmesini sağlar ve örgütsel bağlılık düzeylerini artırır. Eğitim ortamlarında insan ilişkilerinin yoğun olduğu göz önüne alındığında, bu davranışlar, eğitim faaliyetlerinin etkinliğini yükseltir (İşmen ve Yıldız, 2005).

2.2. Örgütsel Bağlılık

Türkçede “bağlılık” kavramı, İngilizce “commitment” kavramının karşılığıdır ve bu kavram Latince kökenli olup, “birleştirmek”, “mecbur olmak” veya “duygusal olarak harekete geçirme hali” olarak tanımlanır. Bağlılık, bireylerin kendilerini bir kişi, kurum veya yere ait hissetmelerini ve bu bağı sürdürme motivasyonunu ifade eder (Akyay ve Koç, 2010). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte karşı hissettikleri özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade eder ve itaat, dâhil olma ve kimlik kazanma aşamalarını içerir (Ölçüm Çetin, 2004). Örgütsel bağlılık, üç ana bileşenden oluşur (Allen ve Meyer, 1998):

Duygusal Bağlılık: Çalışanların, örgüte duyduğu duygusal bağlılık.

Devam Bağlılığı: Çalışanların, örgütten ayrılmanın maliyetini göz önünde bulundurarak bağlılıklarını sürdürmesi.

Normatif Bağlılık: Çalışanların ahlaki bir sorumluluk olarak örgütten ayrılmamayı tercih etmesi.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesinin gücünü yansıtır ve şu unsurları içerir (Demirel, 2009):

- Örgüt amaçlarına güçlü inanç ve kabul.
- Örgüt için daha fazla çaba göstermeye gönüllülük.
- Örgüt üyeliğini devam ettirmeye yönelik kararlılık.

Bağlılık duyan bireyler, işlerine düzenli gitmeye özen gösterir, örgüt amaçlarını destekler ve işyerinde zaman geçirmekte zorluk çekmez (Erdem, 2010). Ancak, örgüte aşırı bağlı çalışanlar, statükoyu sorgulamaksızın kabul edebilir, bu da örgütün yenilik yapma ve değişime adapte olma yeteneğini zayıflatabilir (Gül ve İnce, 2005). Örgütsel bağlılığın gelişiminde, örgüt ve birey değerlerinin uyumu önemlidir. Değerler arasında uyumsuzluk, çalışanlarda yabancılaşmaya yol açabilir (Korkmaz, 2011). Ayrıca, çalışanların örgütsel sadakat ve itaat dereceleri de bağlılık düzeyini etkiler. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının gelişiminde, okul yöneticilerinin altüstistik davranışlarının ve insan kaynakları uygulamalarının önemli olduğunu göstermektedir. İnsan kaynakları uygulamaları, çalışanlara değer veren, iş güvenliği sağlayan, kişisel gelişimi teşvik eden ve bilgi paylaşımını destekleyen yönetim anlayışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmaktadır (Çakır, 2007; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu, 2010; Öksüz, 2012; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Yorulmaz ve Çelik, 2016). Örgütsel bağlılık hem örgütler hem de çalışanlar için faydalıdır. Örgüte bağlı çalışanlar, daha mutlu, sağlıklı ve kariyerlerinden daha fazla tatmin elde eder, bu da verimliliklerini artırır. Aynı şekilde, yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip çalışanlar, örgütlerin verimlilik ve etkinliğini de yükseltir.

2.3. Öğretme Motivasyonu

Latince “harekete geçirme” anlamına gelen “movere” kelimesinden türetilen motivasyon kavramı hem eğitim psikolojisi hem de örgütsel davranış açısından önemli bir terimdir (Akioka ve Gilmore, 2013). Motivasyon, bireylerin yaşam bağlarını güçlendirir ve toplumsal yaşamın gerekliliklerini yerine getirmelerini sağlar (Baeten, Dochy ve Struyven, 2013). Literatürde motivasyon kavramı, farklı kuramlara dayalı olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Motivasyon, bireylerin belirli bir amaca yönelik çaba göstermeleri (Robbins ve Judge, 2012), harekete geçmelerini sağlayan istek düzeyini ifade eder (Pintrich, 1999), ya da ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygun davranışları sergilemelerini kapsar (Rodriguez Keyes, Schneider ve Keenan, 2013). Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren iç ve

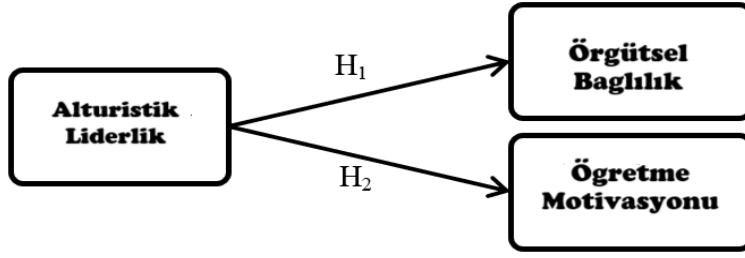
dış nedenlerden oluşan bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin ve toplumların amaçlarına ulaşabilmesi için gereklidir. Motivasyonu yüksek bireyler, işleri istekle yapar ve verimlilikleri artar (Roth ve diğerleri, 2007; Stover ve diğerleri, 2012; Yenilmez ve Çemrek, 2008). Motivasyon bir süreçtir ve bireyler hemen her iş için motivasyona sahip olamaz. Motivasyon süreci, ihtiyaçların hissedilmesi, uygun ortam seçimi, seçeneklerin belirlenmesi, harekete geçilmesi ve doyuma ulaşılmasından oluşur (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Kim, Shin ve Hyun, 2016). Öğretme motivasyonu, etkili öğretim için istek duyulması olarak tanımlanır (Michaelowa, 2002). Araştırmalar, öğretme motivasyonunun hem öğretmen adayları hem de mevcut öğretmenler için kritik olduğunu göstermektedir (Demiröz ve Yeşilyurt, 2012; Mansfield, Wosnitza ve Beltman, 2012; Ayık ve Ataş, 2014). Öğretme motivasyonu, eğitim – öğretim etkinliklerinin etkinliğini belirler. Motivasyona sahip öğretmenler, eğitim süreçlerine daha fazla katkı sağlar. Öğretme motivasyonu, öğretme becerileri kadar önemlidir (Ölçü Dinçer, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonu mesleki gelişimlerini destekler ve bu motivasyon, mesleklerine olan bağlılıklarını artırır (Butler, 2007; Bümen ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerin yüksek öğretme motivasyonu, öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırır ve öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirir. Bu, psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesinde önemli bir unsurdur (Ayık ve Ataş, 2014; Ölçü Dinçer, 2020).

Gagne ve Deci (2005), öğretmenlerin öğretme motivasyonunun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin psikolojik tatminini artırdığını ve motivasyonun arttıkça tatmin düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır. Kauffman, Yılmaz – Soylu ve Duke (2011), öğretme motivasyonu yüksek öğretmenlerin yüksek örgütsel bağlılık gösterdiğini saptamışlardır. Stupnisky ve diğerleri (2018), Öz – Belirleme Teorisi çerçevesinde öğretme motivasyonunu değerlendirmiş, öğretmenlerin özerkliğini, yeterliliklerini ve öğrenme süreçlerindeki işbirlikçiliği vurgulamışlardır. Cao, Shang ve Meng (2020) ise öğretmenlerin öz – yeterlik ve yenilikçi öğrenme anlayışlarının, öğretme motivasyonunun bir sonucu olduğunu belirtmiş ve motivasyonun eğitim kalitesini artıran önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Esgar, Gorges ve Wild (2016) araştırmalarında, öğretme motivasyonunun yüksek olmasının eğitim etkinliklerinin kalitesini olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Ayık ve Ataş (2014), öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Gün ve Turabik (2019) ise öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulmuşlardır. Öğretmenlerin öğretme motivasyonu, eğitim sürecinin etkinliğini artıran temel bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve artırılması, eğitim sürecinin başarısı için kritik önemdedir.

3.YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli ve Hipotezler

Araştırmamızda, nicel araştırma yöntemleri türlerinden ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. Bu modelde iki bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken yer almaktadır. Bağımsız değişken olarak alturistik liderlik ele alınırken, bağımlı değişkenler olarak ise örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu belirlenmiştir. Araştırmanın modeli, Şekil 1’de gösterildiği şekilde tasarlanmıştır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmaya ait alt problemlerle kurgulanmış modele dayanan aşağıdaki hipotezler yer almaktadır:

H₁: Eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu yönde etkisi vardır.

H₂: Eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlarının öğretmenlerin öğretim motivasyonu düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu yönde etkisi vardır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini, 2024-2025 öğretim yılında Ankara ili Çankaya İlçesinde ki ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2024 yılına ait resmi istatistik verileri, MEB Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'nın web sayfasından alınmıştır. Buna göre, [ili ekleyin] ilindeki toplam [öğretmen sayısı] öğretmen, araştırmamızın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma için örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, toplamda 340 öğretmen araştırma örneklemini olarak seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken, Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından önerilen $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyine ve 0,95 güven aralığına göre oluşturulan Örneklem Hesaplama Tablosu kullanılmıştır. Buna göre, örneklemini oluşturan 340 katılımcıya ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgilerin Tanımlayıcı Bulguları

Demografik Bilgiler	Kategoriler	Sayı (n)	Oran (%)
Cinsiyet	Kadın	261	76,8
	Erkek	79	23,2
Medeni Durumu	Evli	273	80,3
	Bekâr	67	19,7
Eğitim Durumu	Lisans	255	75,0
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	25,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	17	5,0
	6-10 Yıl Arası	41	12,1
	11-15 Yıl Arası	34	10,0
	16-20 Yıl Arası	60	17,6
	21-25 Yıl Arası	67	19,7
	26 Yıl ve Üzeri	121	35,6

Tablo 1'e göre; katılımcıların 261'i (%76,8) kadın, 79'u (%23,2) erkek olup, medeni durumlarına göre 273 katılımcı (%80,3) evli, 67 katılımcı (%19,7) Bekâr olarak belirtilmiştir. Eğitim durumlarına bakıldığında ise katılımcıların 255'i (%75,0) lisans mezunu, 85'i (%25,0) ise yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almışlardır. Mesleki kıdem dağılımına göre,

katılımcıların çoğunluğunun 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (%35,6) görülmektedir. Bunu sırasıyla 21-25 yıl arası kıdem (%19,7), 16-20 yıl arası kıdem (%17,6), 6-10 yıl arası kıdem (%12,1), 11-15 yıl arası kıdem (%10,0) ve 1-5 yıl arası kıdem (%5,0, n=17) izlemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, 340 katılımcıya Sosyodemografik Bilgiler formu, Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği, 5'li likert tipinde 9 ifadeden oluşmakta olup, Konan ve Gedik (2019) tarafından eğitim kurumlarında kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise 5'li likert tipinde 18 ifadeden oluşmakta ve Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık olmak üzere üç boyut içermektedir. Öğretme Motivasyonu Ölçeği ise 6'lı likert tipinde 12 ifadeden oluşmakta olup, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon olmak üzere iki boyut içermektedir. Konan ve Gedik'in (2019) eğitim kurumlarında kullanılmak üzere uyarladıkları Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeğinin iç geçerliği, Cronbach alfa katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri 0,887 olarak bulunmuş ve yapılan araştırmalar sonucunda alt boyutların güvenilirlik katsayıları şu şekilde belirlenmiştir: Karşılıksız Yardım boyutu için 0,902, Empatik Yardım boyutu için ise 0,923. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu ve tüm anketlerin geçerli olduğunu göstermektedir. Boyutlarına göre güvenilirlik verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları

Alturistik (Özgeci) Liderlik Alt Boyutları	Alpha Değeri
Empatik Yardım	0,923
Karşılıksız Yapılan Yardım	0,902
Alturistik (Özgeci) Liderlik	0,888

Alturistik Liderlik Ölçeği, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla 9 maddeden oluşur ve her madde için "Hiç Katılmıyorum (1)" ile "Tamamen Katılıyorum (5)" arasında bir derecelendirme yapılır. Bu ölçek, katılımcıların verdiği yanıtlara göre dağılım aralığı kullanılarak analiz edilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek için Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilmiş, Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çıkarıcı, zoraki ve ahlaki bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşur ve her boyutta 5 madde yer alır. Öğretme Motivasyonu Ölçeği, öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek için Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından uyarlanmış, Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 12 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li likert tipi derecelendirme ile içsel ve dışsal motivasyonu değerlendirir.

3.4. Verilerin Analizi

Analiz sürecinde ilk olarak tanımlayıcı istatistikler incelenmiş, ardından ölçeğe verilen cevapların güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu aşamada verilerin analiz için uygunluğu değerlendirilmiş ve normallik testleri uygulanarak hangi analiz yöntemlerinin parametrik veya nonparametrik olacağına karar verilmiştir. İlişkisel analizler kapsamında fark testleri ve regresyon analizi uygulanmıştır. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık sınırı olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir. P değeri 0,05'ten küçükse istatistiksel olarak anlamlılık, aksi takdirde anlamlılık olmadığı kabul edilmiştir.

4.BULGULAR

4.1.Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenirlik testi bulguları Tablo 3’de olduğu gibidir.

Tablo 3. Güvenirlik Bulguları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach’s Alpha (α)
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli	,749
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli	,878
Duygusal Bağlılık Boyutu	,781
Devam Bağlılığı Boyutu	,806
Normatif Bağlılık Boyutu	,755
Öğretme Motivasyonu Ölçeği Geneli	,900
İçsel Motivasyon Boyutu	,881
Dışsal Motivasyon Boyutu	,743

Tablo 3’e göre, güvenirlik düzeyi Cronbach’s Alpha (α) değerlerine bakıldığında, Öğretme Motivasyonu Ölçeği’nin genel güvenirlik değeri mükemmel düzeyde ($0.9 \leq \alpha$) bulunmuş, diğer ölçek ve alt boyutların güvenirlik değerleri ise iyi düzeyde ($0.7 \leq \alpha < 0.9$) olduğu tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2007).

4.2.Normallik Testi

Ölçeğe verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için Normallik Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4. Normallik Testi Bulguları

Ölçek ve Boyutları	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro Wilk	Çarpıklık	Basıklık
	p	p		
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli	,000	,000	-,397	,483
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli	,004	,028	-,201	,309
Duygusal Bağlılık Boyutu	,000	,000	-,221	-,262
Devam Bağlılığı Boyutu	,000	,000	-,345	,363
Normatif Bağlılık Boyutu	,000	,002	,200	,060
Öğretme Motivasyonu Ölçeği Geneli	,000	,005	-,266	-,253
İçsel Motivasyon Boyutu	,000	,000	-,403	-,414
Dışsal Motivasyon Boyutu	,002	,005	,156	-,199

Yapılan normallik analizleri kapsamında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre ölçeklerin tüm boyutlarının normal dağılmadığı ($p < 0,05$) bulunmuştur. Ancak, normal dağılıp dağılmadığına karar verirken çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmalıdır. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen literatüre dayalı bir yaklaşımda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda dağılımın normal kabul

edilebileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

4.3. Fark Testleri

Ölçekler ve alt boyutları ile ilgili istatistiksel testlerde, normal dağılım sağlandığı için parametrik yöntemler kullanılmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeni ile Ölçek ve Boyutları Arasındaki İlişki

Cinsiyet ile ölçeğin geneli ve boyutları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Tablo 5’de olduğu gibidir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni ile Ölçek ve Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutları	Kategoriler	n	\bar{x}	p
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli	Kadın	261	29,1762	,353
	Erkek	79	28,4177	
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli	Kadın	261	59,6437	,141
	Erkek	79	57,3544	
Duygusal Bağlılık Boyutu	Kadın	261	21,5747	,109
	Erkek	79	20,5823	
Devam Bağlılığı Boyutu	Kadın	261	20,1762	,244
	Erkek	79	19,4430	
Normatif Bağlılık Boyutu	Kadın	261	17,8927	,376
	Erkek	79	17,3291	
Öğretme Motivasyonu Ölçeği Geneli	Kadın	261	43,4598	,023
	Erkek	79	39,7468	
İçsel Motivasyon Boyutu	Kadın	261	27,3678	,006
	Erkek	79	24,4051	
Dışsal Motivasyon Boyutu	Kadın	261	16,0920	,264
	Erkek	79	15,3418	

Tablo 5’e göre, Öğretme Motivasyonu Ölçeği geneli ve İçsel Motivasyon Boyutu puanları ile cinsiyet arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu farklılaşmanın nedeni, kadın katılımcıların verdikleri puanların erkek katılımcılara göre daha yüksek olmasıdır.

4.3.2. Medeni Durum Değişkeni ile Ölçek ve Boyutları Arasındaki İlişki

Medeni Durum ile ölçeğin geneli ve boyutları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Tablo 6’da olduğu gibidir.

Tablo 6. Medeni Durum Değişkeni ile Ölçek ve Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutları	Kategoriler	N	\bar{x}	p
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli	Evli	273	29,3553	,037
	Bekâr	67	27,5522	
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli	Evli	273	59,7619	,046
	Bekâr	67	56,4627	
Duygusal Bağlılık Boyutu	Evli	273	21,6227	,031
	Bekâr	67	20,2090	
Devam Bağlılığı Boyutu	Evli	273	20,1978	,145
	Bekâr	67	19,2239	
Normatif Bağlılık Boyutu	Evli	273	17,9414	,177
	Bekâr	67	17,0299	
Öğretme Motivasyonu Ölçeği Geneli	Evli	273	42,3810	,530
	Bekâr	67	43,4776	
İçsel Motivasyon Boyutu	Evli	273	26,4872	,397
	Bekâr	67	27,4627	
Dışsal Motivasyon Boyutu	Evli	273	15,8938	,865
	Bekâr	67	16,0149	

Tablo 6'ya göre, Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli, Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli ve Duygusal Bağlılık Boyutu puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu farklılaşmanın nedeni, evli katılımcıların verdiği puanların Bekâr katılımcılara göre daha yüksek olmasıdır.

4.3.3.Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Ölçek ve Boyutları Arasındaki İlişki

Eğitim Düzeyi ile ölçeğin geneli ve boyutları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Tablo 7'de olduğu gibidir.

Tablo 7. Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Ölçek ve Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutları	Kategoriler	N	\bar{x}	p
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli	Lisans	255	28,9608	,844
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	29,1176	
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli	Lisans	255	59,8039	,068
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	57,0353	
Duygusal Bağlılık Boyutu	Lisans	255	21,7176	,013
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	20,2235	
Devam Bağlılığı Boyutu	Lisans	255	20,2314	,142
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	19,3294	
Normatif Bağlılık Boyutu	Lisans	255	17,8549	,549
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	17,4824	

Öğretme Motivasyonu Ölçeği Genel	Lisans	255	43,3725	,052
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	40,2706	
İçsel Motivasyon Boyutu	Lisans	255	27,2549	,029
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	24,9529	
Dışsal Motivasyon Boyutu	Lisans	255	16,1176	,222
	Yüksek Lisans ve Doktora	85	15,3176	

Tablo 7'ye göre, Duygusal Bağlılık Boyutu ve İçsel Motivasyon Boyutu puanları ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu farklılaşmanın nedeni, lisans seviyesindeki katılımcıların verdiği puanların, yüksek lisans veya doktora düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek olmasıdır.

4.3.4. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Ölçek ve Boyutları Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem ile ölçek ve boyutları arasındaki farkların görülebilmesi için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmış, anlamlı fark bulunması halinde farkın hangi değişkenler arasında olduğunu görebilmek için Post-Hoc testi kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 8'de olduğu gibidir.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Ölçek ve Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutları	Kategoriler	N	\bar{x}	p	Post Hoc (LSD)
Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Genel	1-5 Yıl Arası	17	28,5294	,296	-
	6-10 Yıl Arası	41	29,6585		
	11-15 Yıl Arası	34	29,4412		
	16-20 Yıl Arası	60	30,4167		
	21-25 Yıl Arası	67	28,8358		
	26 Yıl ve Üzeri	121	28,1074		
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Genel	1-5 Yıl Arası	17	56,7647	,205	-
	6-10 Yıl Arası	41	55,4390		
	11-15 Yıl Arası	34	57,6471		
	16-20 Yıl Arası	60	59,6000		
	21-25 Yıl Arası	67	59,3134		
	26 Yıl ve Üzeri	121	60,7438		
Duygusal Bağlılık Boyutu	1-5 Yıl Arası	17	21,1176	,152	-
	6-10 Yıl Arası	41	19,5366		
	11-15 Yıl Arası	34	21,3824		
	16-20 Yıl Arası	60	21,4667		
	21-25 Yıl Arası	67	21,2090		
	26 Yıl ve Üzeri	121	21,9917		
Devam Bağlılığı Boyutu	1-5 Yıl Arası	17	18,4706	,135	-
	6-10 Yıl Arası	41	19,3171		
	11-15 Yıl Arası	34	19,1176		
	16-20 Yıl Arası	60	19,7333		
	21-25 Yıl Arası	67	19,8060		
	26 Yıl ve Üzeri	121	20,9504		

Normatif Bağlılık Boyutu	1-5 Yıl Arası	17	17,1765	,434	-
	6-10 Yıl Arası	41	16,5854		
	11-15 Yıl Arası	34	17,1471		
	16-20 Yıl Arası	60	18,4000		
	21-25 Yıl Arası	67	18,2985		
	26 Yıl ve Üzeri	121	17,8017		
Öğretme Motivasyonu Ölçeği Geneli	1-5 Yıl Arası	17	45,9412	,157	-
	6-10 Yıl Arası	41	44,8780		
	11-15 Yıl Arası	34	41,1471		
	16-20 Yıl Arası	60	43,9667		
	21-25 Yıl Arası	67	39,3582		
	26 Yıl ve Üzeri	121	42,8760		
İçsel Motivasyon Boyutu	1-5 Yıl Arası	17	27,8235	,300	-
	6-10 Yıl Arası	41	27,7561		
	11-15 Yıl Arası	34	25,9412		
	16-20 Yıl Arası	60	26,9333		
	21-25 Yıl Arası	67	24,6269		
	26 Yıl ve Üzeri	121	27,3719		
Dışsal Motivasyon Boyutu	1-5 Yıl Arası	17	18,1176	,025	1-5 Yıl Arası >6-10 Yıl Arası > 16-20 Yıl Arası >21-25 Yıl Arası
	6-10 Yıl Arası	41	17,1220		
	11-15 Yıl Arası	34	15,2059		
	16-20 Yıl Arası	60	17,0333		
	21-25 Yıl Arası	67	14,7313		
	26 Yıl ve Üzeri	121	15,5041		

Tablo 8'e göre, mesleki kıdem ile Dışsal Motivasyon Boyutuna verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ($p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Post Hoc testine göre, bu farklılaşmanın nedeni, 21-25 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların puanlarının, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılara göre daha düşük olmasıdır.

4.4.Regresyon Analizi

Ölçeklerin birbirlerine bağlı değişimlerini analiz etmek için doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon modelinde, değişkenler yalnızca modelin anlamlı olmasına göre dâhil edilmiştir. Bu analiz, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve etkilerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

4.4.1. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarının İlişkisi

Alturistik (özgeci) liderlik ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeği geneli ve alt boyutlarının regresyon modeli değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarının Regresyon Modeli Değerleri

Değişkenler	Katsayılar	Std.Hata	t-İstatistik	p
(Sabit)	13,408	1,473	9,104	,000
Duygusal Bağlılık Boyutu	,086	,073	1,175	,241
Devam Bağlılığı Boyutu	,273	,073	3,719	,000
Normatif Bağlılık Boyutu	,467	,076	6,156	,000
R ²	,306	F-istatistik	49,408	(0,001)
Bağımlı Değişken	Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli			

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre, R² değeri 0,306, yani bağımsız değişkenler bağımlı değişkenin %30,6'sını açıklamaktadır. F istatistik değeri modelin anlamlı olduğunu (p<0,05) göstermektedir. Duygusal Bağlılık Boyutu dışında tüm değişkenler anlamlıdır (p<0,05) ve Alturistik Liderlik puanları üzerinde pozitif etkisi vardır. Devam Bağlılığı Boyutundaki 1 birimlik artış, Alturistik Liderlik puanında 0,273 birim artışa yol açarken, Normatif Bağlılık Boyutundaki 1 birimlik artış, 0,467 birimlik artış beklenmektedir. Normatif Bağlılık Boyutunun etkisi en yüksektir.

4.4.2. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli ile Öğretme Motivasyonu Geneli ve Alt Boyutlarının İlişkisi

Alturistik (Özgeci) liderlik ölçeği'nin ile öğretme motivasyonu geneli ve alt boyutlarının regresyon modeli değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

40

Tablo 10. Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği'nin ile Öğretme Motivasyonu Geneli ve Alt Boyutlarının Regresyon Modeli Değerleri

Değişkenler	Katsayılar	Std.Hata	t-İstatistik	p
(Sabit)	22,584	1,145	19,721	,000
İçsel Motivasyon	,057	,057	,999	,318
Dışsal Motivasyon	,307	,092	3,327	,000
R ²	,098	F-istatistik	33,131	(0,001)
Bağımlı Değişken	Alturistik (Özgeci) Liderlik Ölçeği Geneli			

Tablo 10'daki sonuçlara göre, R² değeri 0,098, yani bağımsız değişkenler bağımlı değişkenin %9,8'ini açıklamaktadır. F istatistik değeri modelin anlamlı olduğunu göstermektedir (p<0,05). Dışsal Motivasyon Boyutu istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05) ve Alturistik Liderlik puanları üzerinde pozitif etkisi vardır. İçsel Motivasyon Boyutunun Alturistik Liderlik ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır (p>0,05). Diğer değişkenler sabitken, Dışsal Motivasyon Boyutundaki 1 birimlik artış, Alturistik Liderlik puanında 0,307 birim artışa yol açmaktadır.

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim yönetimi, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve öğretme motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bir alandır. Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve kurumlarına olan bağlılıklarını doğrudan etkileyebilir. Özellikle, alturistik liderlik, eğitim yönetimi literatüründe öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırabilecek ve öğretme motivasyonlarını güçlendirebilecek bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Alturistik liderlik, yöneticilerin başkalarının ihtiyaçlarını ön planda tutarak, öğretmenlerin gelişimlerine ve refahlarına katkı sağlamayı hedefleyen bir liderlik tarzıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, alturistik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi analiz ederek, bu alandaki literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen bulgular, alturistik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin normatif ve devam boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin alturistik davranışlar sergilemelerinin, öğretmenlerin kurumlarına karşı duydukları normatif sorumlulukları ve kurumda kalma niyetlerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, alturistik liderliğin öğretme motivasyonunun dışsal boyutuyla da pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, alturistik liderlerin öğretmenlerin dışsal ödüllerle motive olmalarına yardımcı olduklarını düşündürmektedir. Ancak, içsel motivasyon ile alturistik liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, alturistik liderliğin öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırma konusundaki etkisini anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

Literatürde, eğitim yöneticilerinin çalışanlarına değer vererek, kişisel gelişimlerine odaklanmaları, statü farklılıklarını azaltmaları ve bilgi paylaşımını teşvik etmeleri gibi alturistik liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını güçlendirdiği bulunmuştur. Çakır (2007), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010), Öksüz (2012), Gören ve Yengin Sarpkaya (2014), ve Yorulmaz ve Çelik (2016) gibi çalışmalar, okul yöneticilerinin alturistik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bu araştırmalar, alturistik liderliğin öğretmenlerin iş tatmini, bağlılıkları ve motivasyonları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları da bu literatürle uyumlu olup, alturistik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve motivasyonlarını güçlendirebileceğini göstermektedir. Demografik değişkenler açısından yapılan inceleme, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi faktörlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, söz konusu demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Özellikle, alturistik liderlik ile bu demografik faktörlerin etkileşimi üzerine yapılacak ileri düzey çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin genellikle yöneticilerinin alturistik davranışlarını yüksek bir olumlu değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, eğitim kurumları ve okullar açısından arzu edilen bir sonuç olup, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik bu algılarının, alturistik liderlik davranışlarının öğretmen ve yönetici etkileşimi bağlamında gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Bu tür liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve öğretme motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, eğitim yöneticilerinin alturistik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretme motivasyonu üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitim yöneticilerine yönelik alturistik liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesi ve başarılarının takdir edilmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını güçlendirebilir ve öğretme motivasyonlarını artırabilir. Eğitim yöneticilerine yönelik iş birliği, empati ve destekleyici bir ortam yaratma gibi becerilere odaklanan programlar düzenlenmesi, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonunu artırabilir. Gelecekteki araştırmaların, alturistik liderlik ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkileri daha derinlemesine inceleyerek, bu kavramların eğitim pratiğine nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceği konusunda yeni veriler sunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2016). *Okul yöneticiliği: Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Akioka, E., & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34-48.
- Akyay, U. ve Koç, H. (2010). Örgütsel sadakat ve örgütsel bağlılık: siyasi partiler açısından bir analiz. *İşletme Araçları Dergisi*, 2(4), 81-95.
- Allen, N., & Meyer, J. P. (1998). Organizational commitment: evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, 2, 1-15.
- Andreoni, J. (1990). Impure altruism and donations to public goods: A theory of warm – glow giving. *The Economic Journal*, 100, 464-477.
- Aydın, M. (2013). Eğitimde örgütsel davranış. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501.
- Başar, H. (2014). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon and M. J. Lerner (Editors). *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (Volume: 5 – pp. 463-484). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.

- Cao, C., Shang, L., & Meng, Q. (2020). Applying the job demands-resources model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89, March, 1-15.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2012). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 117-127.
- Demirel, Y., Seçkin, Z. ve Özçınar, M. F. (2011). Örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 33 – 48.
- Demiröz, H. ve Yeşilyurt, S. (2012). Teaching motivation of ELT instructors through goal orientation perspective. *E – Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 511-536.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). Örgütsel bağlılık ölçeği Türkçe uyarlaması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 113-121.
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2016). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175-190.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gören, T. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, Haziran Dönemi, 69-87.
- Gül, H. ve İnce, M. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Gün, F. ve Turabık, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 214-234.
- Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (kavramlar, süreçler ve uygulamalar)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Çeviren: Turan, S., Ankara: Nobel Yayınevi.
- İşmen, E. ve Yıldız, A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(42), 151-166.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

- Kim, J. G., Shin, M. Y., & Hyun, M. H. (2016). The effects of balance in possible selves on learning motivation for the depressed students. *Korean Journal of Stress Research*, 24(4), 277-284.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 117-139.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Mansfield, C., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone Sub-Saharan Africa. *Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA)*, 188, 1-43.
- Millet, K., & Dewitte, S. (2007). Altruistic behavior as a costly signal of general intelligence. *Journal of Research in Personality*, 41(2), 316-326.
- Öksüz, Y. (2012). İlköğretim okulları yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile erteleme davranışları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, 161-182.
- Ölçü Dinçer, Z. (2020). Preservice english teachers' motivation for teaching different grade levels. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 133-155.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self – regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. Çeviren ve Editör: Erdem, İ., Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rodriguez Keyes, E., Schneider, D. A., & Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: The role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education: The International Journal*, 32(6), 785-799.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Simmons, R. G. (1991). Presidential address on altruism and sociology. *The Sociological Quarterly*, 32(1), 1-22.
- Stover, J. B., Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic motivation scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.

- Stupnisky, R. H., Brcka – Lorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 15-26.
- Sümbüloğlu, K. (2012). *Biyoistatistik*. Ankara: Özdemir.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları, alanlara göre işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi, 3*(6), 55-75.
- Uluğ, F. (2010). Eğitimde sistem reformu bağlamında yönetici yetiştirme ve istihdam. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı (ss. 280-296). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(26), 301-321.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176.
- Yenilmez, K. ve Çemrek, F. (2008). Teaching motivation of the students in secondary teacher training schools in Turkey. *International Journal of Environmental and Science Education, 3*(2), 82–88.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 161–193.