

Eğitim Kurumlarında Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Uygulamalarının Öğretmenlerin Performanslarına Etkisinin İncelenmesi

*An Examination of the Impact of Organizational–Managerial Motivation Practices in
Educational Institutions on Teachers' Performance*

Serpil SAKALLI

E-mail: serpilkarakaya92@gmail.com

Kıncılar Akbük Mahallesi İlkokulu, Seydikemer, Muğla

ORCID: 0009-0003-1148-2201

Semiha ÇAKAR YAKUT

E-mail: semihacakar@gmail.com

Ali Osman Konakçı MTAL, Bayraklı, İzmir

ORCID: 0009-0009-0788-4324

Öznur MENNAN ÖZKAN

E-mail: mennanoznur@gmail.com

Mersin Naim Süleymanoğlu Spor Lisesi, Mezitli, Mersin

ORCID: 0009-0005-6195-5622

Yunus BULUNMAZ

E-mail: yunusbulunmaz@hotmail.com

Şehit Ali Öztürk Anadolu Lisesi, Siverek, Şanlıurfa

ORCID: 0009-0009-5819-186X

DOI: 10.5281/zenodo.17833910

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında uygulanan örgütsel-yönetmel motivasyon süreçlerinin öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın örneklemini, farklı okul türlerinde görev yapan toplam 362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada görev performansı, bağlamsal performans ve örgütsel-yönetmel motivasyonun alt boyutlarına ilişkin veriler ölçekler aracılığıyla toplanmış ve analizler tanımlayıcı istatistikler, korelasyon, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen performansının örgütsel-yönetmel motivasyon unsurları ile anlamlı ve pozitif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle yapılan işin özellikleri ile katılımcılık uygulamalarının öğretmen performansını en güçlü şekilde yordayan değişkenler olduğu bulunmuştur. Buna karşın grup ilişkileri ve fiziki unsurların performans üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev ve kıdem) performans ve motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmamıştır. Bu durum, öğretmen performansının bireysel özelliklerden çok

yönetmel süreçler, okul iklimi ve iş tasarımına bağılı geliştiğini göstermektedir. Genel olarak araştırma, okul yönetiminde katılımcı yaklaşımların ve iş tasarımıya yönelik düzenlemelerin güçlendirilmesinin öğretmen performansını artırmada kritik rol oynadığını göstermektedir. Bulgular, etkili örgütsel-yönetmel motivasyon uygulamalarının öğretmen davranışlarını ve okulun genel işleyişini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Performansı, Örgütsel-Yönetmel Motivasyon, Yapılan İşin Özellikleri, Katılımcı Yönetim, Okul İklimi, Performans Analizi.

Gönderim Tarihi: 03.10.2025

Kabul Tarihi: 04.11.2025

Elektronik Yayım Tarihi: 17.11.2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of organizational-managerial motivation processes implemented in educational institutions on teachers' performance levels. The sample of the study, conducted using quantitative research design, consists of a total of 362 teachers working in different types of schools. In the study, data on task performance, contextual performance, and sub-dimensions of organizational-managerial motivation were collected using scales and analyzed using descriptive statistics, correlation, independent samples t-test, one-way ANOVA, and multiple linear regression analyses. The findings of the study revealed that teacher performance showed meaningful and positive relationships with organizational-managerial motivation elements. It was found that the characteristics of the work performed and participatory practices were the variables that most strongly predicted teacher performance. In contrast, it was determined that group relationships and physical elements did not have a direct meaningful effect on performance. Demographic variables (gender, age, education level, role, and seniority) did not lead to significant differences in performance and motivation levels. This indicates that teacher performance develops based on managerial processes, school climate, and job design rather than individual characteristics. Overall, the research shows that strengthening participatory approaches in school management and work design regulations plays a critical role in improving teacher performance. The findings reveal that effective organizational-managerial motivation practices positively influence teacher behavior and the overall functioning of the school.

Keywords: Teacher Performance, Organizational-Managerial Motivation, Job Characteristics, Participatory Management, School Climate, Performance Analysis.

Submitted Date: 03.10.2025

Acceptance Date: 04.11.2025

Electronic Issue Date: 17.11.2025

1. GİRİŞ

Öğretmen etkinliği, eğitim kalitesinin ve öğrenci başarısının temel belirleyicisi olmaya devam etmektedir ve ampirik çalışmalar, öğretmen performansındaki farklılıkları okullar ve yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel ve idari koşullara bağlamıştır (Borman ve Dowling, 2008; Guest, 2011). İnsan kaynakları uygulamaları ve idari stratejilerle ilgili çalışmalar, okul müdürleri ve idarecilerin görev dağılımı, karar alma sürecine katılım, sosyal yardımlar, mesleki gelişim ve öğretim liderliği ile ilgili kararlarının, öğretmenlerin iş performansları ve sınıf uygulamalarında gözlemlenebilir farklılıklarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Kabuuka, 2022; Eze vd., 2023). Aynı zamanda, literatür, özellikle dezavantajlı bağlamlarda, yalnızca bireysel öğretmen özelliklerinden ziyade motivasyonel ve örgütsel faktörlerin etkilediği personel alımı ve elde tutma sorunlarının devam ettiğini vurgulamaktadır (Borman ve Dowling, 2008; Lamaro ve Akello, 2023). Bu kanıtlar pratik bir sorunu ortaya koymaktadır: eğitim kurumları müfredat, değerlendirme ve fiziksel kaynaklara önemli yatırımlar yapmaktadır, ancak öğretmen performansı, örgütsel-idari motivasyon uygulamalarının (ör. teşvik yapıları, yönetsel destek, katılımcı karar alma ve kariyer/öğrenme fırsatları) yeterince anlaşılmadığı veya öğretmen performans hedefleriyle sistematik olarak uyumlu olmadığına işaret eden şekilde değişmeye devam etmektedir (Guest, 2011; Kabuuka, 2022).

Önceki ampirik çalışmalar, öğretmen motivasyonu ve performansının idari öncülleri hakkında önemli ancak parçalı kanıtlar sunmaktadır. Çeşitli ulusal ortamlarda yapılan kesitsel ve vaka temelli araştırmalar, belirli idari stratejiler (örneğin, okul müdürünün motivasyon yaklaşımları, sosyal yardımlar ve öğretim liderliği) ile öğretmen performansı ve coşkusunun ölçümleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Eze vd., 2023; Kabuuka, 2022; Mataputun ve Mahdi, 2024). Öğretim liderliği ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarını desteklemeye yönelik idari vurgu, hesap verebilirlik bağlamında öğretim davranışlarını değiştirmek ve öğrenci öğrenimini iyileştirmek için temel kaldıraçlar olarak tanımlanmıştır (Karakaya, 2018; Tehseen ve Hadi, 2015; Oyelade ve Akinloye, 2024). Daha geniş kapsamlı insan kaynakları yönetimi (İKY) araştırmaları, İKY/idari uygulamalar ile performans arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu vurgulamaktadır; İKY-performans literatürü, idari eylemlerin ne zaman ve nasıl çalışanların daha iyi sonuçlar elde etmesine yol açtığını açıklayan mekanizmalar ve sınır koşulları konusunda hâlâ tartışmaktadır (Guest, 2011). Bu literatür, idari motivasyon uygulamalarının öğretmen performansının potansiyel itici güçleri olduğunu belirtmekle birlikte, bu uygulamaların farklı kurum türlerinde nasıl işlediği ve hangi idari mekanizmaların en etkili olduğu konusunda bir sonuca varmamaktadır.

İdari ve İK uygulamalarının öğretmenlerin sonuçları için önemli olduğuna dair kanıtlar birbiriyle örtüşse de, üç önemli boşluk bulunmaktadır. İlk olarak, mevcut ampirik çalışmaların çoğu bağlama özeldir (örneğin, tek ülke veya tek bölge çalışmaları), bu da eğitim kurumları türleri arasında genelleştirilebilirliği sınırlamaktadır (Lee vd., 2012; Othman ve Hamzah, 2022; Khan, 2012). İkincisi, literatür kavramsal olarak parçalıdır: çalışmalar, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını hedefleyen yönetsel müdahalelerin ayrı bir kümesi olarak örgütsel-idari motivasyon uygulamalarını ayıran ortak bir operasyonel taksonomi olmaksızın, “motivasyon stratejileri”, “öğretim liderliği”, “İKY uygulamaları” veya “idari stratejiler” gibi çeşitli konuları ele almaktadır (Guest, 2011; Shrestha, 2024). Üçüncüsü, metodolojik sınırlamalar hakimdir: çok sayıda çalışma, ilişkileri belgeleyen ancak idari uygulamaların öğretmen performansını nasıl etkilediğini açıklayabilecek nedensel yolları (örneğin, iş tatmini veya bağlılık aracılığıyla arabuluculuk veya kurumsal bağlam aracılığıyla

ılımlılık) sağlam bir şekilde test etmeyen kesitsel tasarımlar ve korelasyonel analizler kullanmıştır (Eze vd., 2023; Kumari ve Singh, 2024). Birlikte ele alındığında, bu boşluklar birikmiş bilgiyi sınırlamakta ve politika yapıcılarının ve okul liderlerinin güvenle benimseyebileceği, kanıtlarla uyumlu idari müdahalelerin tasarımını engellemektedir (Borman ve Dowling, 2008; Lamaro ve Akello, 2023; .

Bu makalenin amacı, eğitim kurumlarında örgütsel-idari motivasyon uygulamalarının öğretmen performansı üzerindeki etkisini sistematik olarak inceleyerek bu boşlukları ele almaktır. Araştırma, örgütsel motivasyon ve eğitim liderliği alanlarında yerleşik teorik yönelimlerden, özellikle Herzberg'in iki faktörlü çerçevesi ve öğretim liderliği modellerinden yararlanmaktadır. Bu modeller, hijyen/idari koşulları, çaba, azim ve öğretimdeki değişimi etkileyen motive edici uygulamalardan ayırmak için bir çerçeve sunmaktadır (Daniëls vd., 2019; Oyelade ve Akinloye, 2024).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırma, Mersin İlinde Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin performansı etkileyen faktörleri analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve böylece yönetsel eylemler önermeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu ile birlikte verimlilik ve performanslarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

2.1. Araştırma soruları

Araştırma amacına ulaşmak için bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamaya odaklanmaktadır.

- ❖ Öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyonu, verimliliği ve performansı hangi düzeydedir?
- ❖ Cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, görev yaptığı bölüme ve çalıştığı süreye göre çalışanın motivasyonu, verimliliği ve performansı arasında farklılık var mıdır?
- ❖ Çalışanların motivasyonu, verimliliği ve performansı arasında bir ilişki var mıdır?
- ❖ Motivasyonun, verimlilik ve performans üzerindeki etkisi var mıdır?

3. YÖNTEM

Araştırma Modeli: Bu araştırma, Mersin İlinde Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin verimlilik, performans ve örgütsel-yönetsel düzeylerini ele alan betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Mersin ilinde Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarında aktif olarak çalışan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışanlar rastgele seçilmiş, araştırmaya katılım için herhangi bir kriter belirlenmemiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması yapılarak geliştirilen Kişisel Bilgiler ve Örücü ve Kanbur (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel ve yönetsel motivasyon ölçeği kullanılmaktadır. Diğer yandan Linda Koopmans tarafından 2014 yılında geliştirilen ve Gözcü (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bireysel İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler 5'li Likert tipi bir ölçek olup, Kesinlikle

Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır.

4. BULGULAR

Veri Analizi: Veri analizi için SPSS 22 istatistik programı kullanılacaktır. Verilerin frekans ve yüzde dağılımları alınacak, parametrik gruplarda t-testi ve ANOVA testi kullanılacaktır.

4.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	174	48,1
	Erkek	188	51,9
Yaş	25–31 arası	23	6,4
	32–38 arası	69	19,1
	39–45 arası	116	32,0
	46 ve üzeri	154	42,5
Eğitim Durumu	Lisans	315	87,0
	Yüksek Lisans	47	13,0
Görev	Öğretmen	294	81,2
	Müdür Yardımcısı	31	8,6
	Okul Müdürü	37	10,2
Mesleki Kıdem	6–10 yıl	42	11,6
	11–15 yıl	61	16,9
	16–20 yıl	65	18,0
	21 yıl ve üstü	194	53,6

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görülmektedir (kadın %48,1; erkek %51,9). Katılımcıların yaş grubunda ağırlık 39 yaş üzerindedir; özellikle 46 yaş ve üzeri öğretmenler %42,5 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Eğitim durumuna bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%87) ve daha sınırlı bir kısmının yüksek lisans derecesine sahip olduğu (%13) anlaşılmaktadır. Görev dağılımında katılımcıların çoğunu öğretmenler (%81,2); geri kalanını ise okul yöneticileri oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından ise öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu demografik yapı, araştırmanın ağırlıklı olarak deneyimli ve öğretmen ağırlıklı bir örneklemden alınan verilerle yürütüldüğünü göstermekte; örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir bağlamsal zemin sunmaktadır.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	N	Min	Max	Ort.	SS	Çarpıklık	Sh. Hata	Basıklık	Sh. Hata
Görev Performansı	362	1,29	5,00	4,13	0,51	-1,496	0,128	1,986	0,256
Bağlamsal Performans	362	1,75	5,00	3,91	0,55	-0,391	0,128	1,296	0,256
Performans (Genel)	362	1,58	5,00	3,99	0,50	-0,844	0,128	4,023	0,256
Yapılan İşin Özellikleri	362	1,00	5,00	4,01	0,78	-0,889	0,128	1,321	0,256
Grup İlişkileri	362	1,00	5,00	3,90	0,81	-1,106	0,128	1,967	0,256
Fiziki Unsurlar	362	1,00	5,00	2,87	1,05	-0,008	0,128	-0,736	0,256
Katılımcılık Uygulamaları	362	1,00	5,00	3,93	0,81	-1,370	0,128	1,784	0,256
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	362	1,30	5,00	3,73	0,66	-0,726	0,128	1,339	0,256

Araştırma ölçeği analizinde, Hair ve arkadaşlarına (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell' e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer yandan George ve Mallery'e (2010) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda *Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Ölçeği ve boyutlarının* normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen performansına ilişkin değişkenlerden Görev Performansı (Ort.=4,13) ve Bağlamsal Performans (Ort.=3,91) değerlerinin yüksek olması, öğretmenlerin hem görev tanımlarına uygun davranışlarda hem de okul iklimini destekleyen gönüllü davranışlarda genel olarak olumlu performans sergilediklerini göstermektedir. Performans genel ortalaması da (Ort.=3,99) bu durumu desteklemektedir. Örgütsel-yönetmel motivasyon bileşenlerinden Yapılan İşin Özellikleri (Ort.=4,01), Grup İlişkileri (Ort.=3,90) ve Katılımcılık Uygulamaları (Ort.=3,93) öğretmenlerin motivasyon algılarının orta-yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Fiziki Unsurlar değişkeninin ortalaması (Ort.=2,87) diğer boyutlara kıyasla belirgin şekilde düşüktür ve okul ortamındaki fiziki koşulların öğretmenler tarafından daha olumsuz değerlendirildiğine işaret etmektedir. Çarpıklık değerlerinin tamamının 0'a yakın veya negatif olması, dağılımların genellikle sola çarpık olduğunu, yani yüksek puanlara eğilim olduğunu göstermektedir. Basıklık değerlerinin pozitif olması ise dağılımın sivri ve uç değerlerin yoğun olduğunu göstermektedir; özellikle Performans Genel değişkeninde yüksek bir basıklık (4,023) gözlemlenmiştir. Bu durum performans puanlarının belirli bir yüksek aralıkta toplandığını desteklemektedir. Genel olarak tablo, öğretmenlerin performans düzeylerinin yüksek, örgütsel-yönetmel motivasyonlarının ise orta-yüksek seviyede olduğunu göstermekte; fiziki unsurların ise motivasyon üzerinde zayıf bir alan olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır.

4.2. Fark Testleri

4.2.1. Cinsiyete Göre

Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ile Cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 3. Performans ve Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Tutumlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p	Ortalama Farkı
Görev Performansı	Kadın	174	4,15	0,40	0,69	360	.493	0,037
	Erkek	188	4,11	0,60				
Bağlamsal Performans	Kadın	174	3,84	0,51	-2,31	360	.022	-0,133
	Erkek	188	3,97	0,58				
Performans (Genel)	Kadın	174	3,95	0,42	-1,33	360	.183	-0,070
	Erkek	188	4,02	0,56				
Yapılan İşin Özellikleri	Kadın	174	4,02	0,79	0,21	360	.831	0,017
	Erkek	188	4,00	0,76				
Grup İlişkileri	Kadın	174	3,81	0,83	-2,18	360	.030	-0,184
	Erkek	188	3,99	0,78				
Fiziki Unsurlar	Kadın	174	2,71	1,06	-2,94	360	.003	-0,322
	Erkek	188	3,03	1,01				
Katılımcılık Uygulamaları	Kadın	174	3,85	0,83	-1,89	360	.059	-0,160
	Erkek	188	4,01	0,77				
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	Kadın	174	3,64	0,64	-2,39	360	.017	-0,164
	Erkek	188	3,81	0,66				

Not. Ort.= Ortalama; SS= Standart Sapma. $p < .05$ olan değerler kalın/bold yazılmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre bazı değişkenlerde cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir: Bağlamsal performans ($p = .022$) alt boyutunda; Erkek öğretmenlerin bağlamsal performans ortalaması (Ort.=3.97) kadınlara (Ort.=3.84) göre daha yüksektir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin gönüllü okul davranışları (yardım etme, işbirliği, kurumsal vatandaşlık vb.) açısından daha olumlu algıya sahip olduğunu göstermektedir. Grup ilişkileri ($p = .030$) alt boyutunda; erkek öğretmenler (Ort.=3.99), kadın öğretmenlere (Ort.=3.81) kıyasla daha olumlu grup ilişkileri algılamaktadır. Bu durum, ekip içi iletişim, işbirliği ve mesleki dayanışma konularında erkek öğretmenlerin daha yüksek memnuniyet bildirdiğini göstermektedir. Fiziki unsurlar ($p = .003$) alt boyutunda; erkeklerin fiziki unsurları değerlendirme puanları (Ort.=3.03) kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Ort.=2.71). Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okulun fiziki koşullarını (sınıf ortamı, ısıtma-soğutma, fiziksel güvenlik, materyal yeterliliği) erkeklerden daha olumsuz algıladığını göstermektedir.

Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Genel ($p = .017$) ölçeğinde; erkek öğretmenler (Ort.=3.81), kadın öğretmenlere (Ort.=3.64) göre örgütsel-yönetmel motivasyonu daha yüksek algılamaktadır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin yönetmel süreçleri, katılımcılığı ve iş özellikleri ile ilgili uygulamalardan daha fazla memnuniyet duyduklarına işaret etmektedir. Anlamli çıkmayan değişkenler ise görev performansı ($p = .493$), genel performans ($p = .183$) ve yapılan işin özellikleri ($p = .831$) alt boyutlarıdır. Bu bulgular, öğretmenlerin temel görev performansı açısından cinsiyet farkı göstermediğini; ancak motivasyonun bazı alt boyutlarında erkeklerin daha yüksek algıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.2. Yaş durumu

Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ile yaş durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4. Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Tutumlarının yaş durumlarına göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş Grubu	N	Ort.	SS	F	p
Görev Performansı	25-31	23	4,16	0,33	2,16	.092
	32-38	69	4,02	0,52		
	39-45	116	4,21	0,43		
	46+	154	4,12	0,57		
Bağlamsal Performans	25-31	23	3,84	0,33	2,02	.111
	32-38	69	3,77	0,63		
	39-45	116	3,96	0,52		
	46+	154	3,94	0,55		
Performans (Genel)	25-31	23	3,96	0,30	2,16	.092
	32-38	69	3,86	0,56		
	39-45	116	4,05	0,45		
	46+	154	4,00	0,53		
Yapılan İşin Özellikleri	25-31	23	3,91	0,89	2,99	.031
	32-38	69	3,85	0,77		
	39-45	116	4,18	0,69		
	46+	154	3,97	0,81		
Grup İlişkileri	25-31	23	3,79	0,71	0,85	.465
	32-38	69	3,78	0,83		
	39-45	116	3,96	0,82		
	46+	154	3,93	0,80		
Fiziki Unsurlar	25-31	23	2,59	1,10	1,37	.252
	32-38	69	2,72	1,13		
	39-45	116	2,95	0,99		
	46+	154	2,93	1,05		

Değişken	Yaş Grubu	N	Ort.	SS	F	p
Katılımcılık Uygulamaları	25–31	23	3,64	1,03	1,70	.167
	32–38	69	3,92	0,81		
	39–45	116	4,03	0,77		
	46+	154	3,91	0,79		
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	25–31	23	3,53	0,75	2,06	.105
	32–38	69	3,62	0,66		
	39–45	116	3,82	0,61		
	46+	154	3,73	0,67		

Not. Ort.= Ortalama; SS= Standart Sapma. $p < .05$ olan değerler kalın/bold yazılmıştır.

Yaşa bağlı anlamlı fark yalnızca “Yapılan İşin Özellikleri” değişkeninde bulunmuştur ($F=2.986$, $p=.031$). 39–45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması (Ort.=4.18), tüm yaş grupları içinde en yüksek değerdir. Bu sonuç, bu yaş grubundaki öğretmenlerin işin niteliği, sorumluluk düzeyi, işin anlam ve önemine ilişkin motivasyonunun daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, mesleki olgunluk ve iş deneyimi arttıkça öğretmenlerin yaptıkları işten daha fazla tatmin duyduklarını ve iş özelliklerine daha olumlu bakabildiklerini göstermektedir. Performans ve motivasyonun diğer tüm alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin örgütsel motivasyon ve performans algıları genel olarak yaşa göre homojen görünmektedir. Genel eğilimlere bakıldığında: 39–45 yaş grubu çoğu alt boyutta yüksek ortalamalara sahiptir. 25–31 yaş grubu, özellikle Fiziki Unsurlar ve Katılımcılık uygulamalarında daha düşük ortalamalar göstermektedir. 46+ grubu, performans düzeylerinde istikrarlı ancak orta düzeydedir. Bu sonuçlar, orta yaş grubundaki (39–45) öğretmenlerin hem motivasyon hem performans açısından daha olumlu algılara sahip olabileceğini düşündürmektedir. Yaş değişkeni, öğretmenlerin örgütsel-yönetmel motivasyon ve performans algılarını genel olarak anlamlı düzeyde etkilememektedir. Ancak “Yapılan İşin Özellikleri” boyutunda orta yaş grubunun belirgin şekilde daha yüksek motivasyon algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul yönetimleri için motivasyon stratejilerinde yaş-temelli esneklik gerekliliğine işaret etmektedir.

4.2.3. Eğitim durumu

Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 5. Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Tutumlarının eğitim durumlarına göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim	N	Ort.	SS	t	sd	p	Ortalama Farkı
Görev Performansı	Lisans	315	4,12	0,53	-0,82	360	.411	-0,066

Değişken	Eğitim	N	Ort.	SS	t	sd	p	Ortalama Farkı
Bağlamsal Performans	Yüksek Lisans	47	4,19	0,36				
	Lisans	315	3,88	0,56	-2,26	360	.025	-0,193
Performans (Genel)	Yüksek Lisans	47	4,07	0,40				
	Lisans	315	3,97	0,52	-1,87	360	.062	-0,146
Yapılan İşin Özellikleri	Yüksek Lisans	47	4,12	0,36				
	Lisans	315	4,00	0,80	-0,60	360	.550	-0,073
Grup İlişkileri	Yüksek Lisans	47	4,07	0,62				
	Lisans	315	3,92	0,80	1,07	360	.287	0,134
Fiziki Unsurlar	Yüksek Lisans	47	3,79	0,81				
	Lisans	315	2,87	1,06	-0,21	360	.835	-0,034
Katılımcılık Uygulamaları	Yüksek Lisans	47	2,90	1,00				
	Lisans	315	3,95	0,80	0,82	360	.415	0,103
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	Yüksek Lisans	47	3,84	0,87				
	Lisans	315	3,73	0,66	0,48	360	.629	0,050
	Yüksek Lisans	47	3,68	0,62				

Not. Ort.= Ortalama; SS= Standart Sapma. $p < .05$ olan değerler kalın/bold yazılmıştır.

Eğitim durumuna bağlı anlamlı tek fark “Bağlamsal Performans” değişkeninde bulunmuştur ($t = -2.26$, $p = .025$). Yüksek lisans mezunlarının bağlamsal performans ortalaması (Ort.=4.07), lisans mezunlarına (Ort.=3.88) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin; okula gönüllü katkı sağlamada, işbirliği davranışlarında, mesleki yardımlaşmada, kurumsal vatandaşlık davranışlarında daha yüksek seviyede performans sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin kurumsal davranışlarını olumlu yönde geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Diğer tüm değişkenlerde eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu değişkenler; Görev Performansı, Performans Genel, Yapılan İşin Özellikleri, Grup İlişkileri, Fiziki Unsurlar, Katılımcılık Uygulamaları ve Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Genel

boyutlarında çıkmıştır. Her iki eğitim düzeyinde de benzer ortalamalar göstermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin temel görev performansı ve motivasyon algıları eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Sonuçta; bağlamsal performans haricinde eğitim düzeyinin performans ve örgütsel motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin daha güçlü sosyal ve gönüllü okul davranışlarına sahip olması, yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin kurumsal katkı ve sosyal performansını desteklediğini göstermektedir.

4.2.4. Görev durumu

Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ile görev durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 6. Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Tutumlarının görev durumlarına göre Karşılaştırılması

Değişken	Görev	N	Ort.	SS	F	p
Görev Performansı	Öğretmen	294	4,12	0,51	1,27	.282
	Müdür Yrd.	31	4,27	0,34		
	Müdür	37	4,09	0,63		
Bağlamsal Performans	Öğretmen	294	3,86	0,54	4,78	.009
	Müdür Yrd.	31	4,13	0,40		
	Müdür	37	4,05	0,65		
Performans (Genel)	Öğretmen	294	3,96	0,49	3,24	.040
	Müdür Yrd.	31	4,18	0,33		
	Müdür	37	4,07	0,63		
Yapılan İşin Özellikleri	Öğretmen	294	4,03	0,78	0,57	.568
	Müdür Yrd.	31	3,89	0,70		
	Müdür	37	3,96	0,84		
Grup İlişkileri	Öğretmen	294	3,87	0,83	1,83	.162
	Müdür Yrd.	31	4,16	0,45		
	Müdür	37	3,94	0,80		
Fiziki Unsurlar	Öğretmen	294	2,79	1,05	5,60	.004
	Müdür Yrd.	31	3,35	0,91		
	Müdür	37	3,15	1,05		
Katılımcılık Uygulamaları	Öğretmen	294	3,87	0,83	6,88	.001
	Müdür Yrd.	31	4,40	0,42		
	Müdür	37	4,07	0,75		
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	Öğretmen	294	3,69	0,66	4,03	.019

Not. Ort.= Ortalama; SS= Standart Sapma. p < .05 olan değerler kalın/bold yazılmıştır.

ANOVA sonuçları görev-unvan değişkenine göre beş alt boyutta anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bulgular aşağıda ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Bağlamsal performansta ($F=4.78$, $p=.009$) en yüksek ortalama Müdür Yardımcıları'ndadır (Ort.=4.13). Öğretmenler ise daha düşük ortalamaya sahiptir (Ort.=3.86). Müdür yardımcıları, işbirliği, gönüllü davranışlar, okul geliştirme faaliyetlerine katılım gibi bağlamsal performans alanlarında daha aktif görünmektedir. Yönetsel roller bağlamsal katkıyı artırıyor olabilir. Performans genel ($F=3.24$, $p=.040$) durumunda; en yüksek ortalama yine Müdür Yardımcıları'nda (Ort.=4.18) gözlenmiştir. Yönetsel sorumluluk üstlenmek, genel performans algısını güçlendirmekte ve yöneticilerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine yol açmaktadır. Fiziki unsurlarda ($F=5.60$, $p=.004$) en yüksek ortalama Müdür Yardımcıları'nda (Ort.=3.35) bulunmuştur. Öğretmenler bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir (Ort.=2.79). Öğretmenlerin fiziki koşulları daha olumsuz algılaması, sınıf içi yoğun kullanım, materyal ihtiyaçları ve donanım yetersizliklerinden kaynaklanabilir. Yönetici konumundaki personel ise fiziksel mekânı daha kontrol edilebilir ve yeterli bulma eğilimindedir.

Katılımcılık Uygulamalarında ($F=6.88$, $p=.001$) eEn yüksek ortalama Müdür Yardımcıları'nda (Ort.=4.40) görülmektedir. Yönetsel görevde bulunan katılımcıların karar alma süreçlerine daha fazla dahil olduğu ve katılımcı yönetimi daha olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Örgütsel-yönetimsel motivasyon genel ($F=4.03$, $p=.019$) ölçeğinde, en yüksek motivasyon yine Müdür Yardımcıları'nda (Ort.=4.02) bulunmuştur. Müdür yardımcıları yönetimsel süreçlere daha yakın oldukları için örgütsel motivasyon kaynaklarına erişimleri daha yüksek olabilir. Öğretmenler ise motivasyon uygulamalarını daha sınırlı hissetmektedir. Bu bulgular, temel görev performansı ve iş özelliklerine bakıldığında öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul müdürlerinin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Müdür Yardımcıları, performans ve motivasyon boyutlarının çoğunda en yüksek değerlere sahiptir. Öğretmenler, özellikle fiziki unsurlar ve katılımcılık boyutlarında daha düşük ortalamalar göstermektedir. Okul Müdürleri, çoğu boyutta orta düzeyde yer almakta, müdür yardımcılığı kadar yüksek ancak öğretmenlerden de düşük değildir. Bu sonuçlar, yönetimsel pozisyonun motivasyon ve performans algısını güçlendiren bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

4.2.5. Çalıştığı Süre durumu

Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ile çalıştığı süre durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 7. Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Tutumlarının çalıştığı süre durumlarına göre Karşılaştırılması

Değişken	Kıdem	N	Ort.	SS	F	p
Görev Performansı	6–10 yıl	42	4,16	0,45	0,64	.588
	11–15 yıl	61	4,15	0,34		
	16–20 yıl	65	4,19	0,36		
	21+ yıl	194	4,10	0,60		
Bağlamsal Performans	6–10 yıl	42	3,83	0,57	0,41	.750
	11–15 yıl	61	3,88	0,46		

Değişken	Kıdem	N	Ort.	SS	F	p
Performans (Genel)	16–20 yıl	65	3,94	0,50	0,26	.853
	21+ yıl	194	3,92	0,58		
	6–10 yıl	42	3,95	0,50		
	11–15 yıl	61	3,98	0,38		
	16–20 yıl	65	4,03	0,40		
Yapılan İşin Özellikleri	21+ yıl	194	3,98	0,56	0,59	.619
	6–10 yıl	42	4,15	0,75		
	11–15 yıl	61	3,97	0,77		
	16–20 yıl	65	4,02	0,68		
	21+ yıl	194	3,99	0,81		
Grup İlişkileri	6–10 yıl	42	3,92	0,87	0,27	.841
	11–15 yıl	61	3,85	0,75		
	16–20 yıl	65	3,97	0,70		
	21+ yıl	194	3,89	0,84		
	6–10 yıl	42	2,77	1,17	1,82	.144
Fiziki Unsurlar	11–15 yıl	61	2,64	1,05		
	16–20 yıl	65	3,05	0,88		
	21+ yıl	194	2,91	1,07		
	6–10 yıl	42	3,82	0,90	1,37	.252
Katılımcılık Uygulamaları	11–15 yıl	61	3,95	0,83		
	16–20 yıl	65	4,10	0,62		
	21+ yıl	194	3,89	0,83		
	6–10 yıl	42	3,70	0,75	0,84	.471
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon (Genel)	11–15 yıl	61	3,66	0,60		
	16–20 yıl	65	3,84	0,49		
	21+ yıl	194	3,72	0,70		

Not. Ort.= Ortalama; SS= Standart Sapma. $p < .05$ olan değerler kalın/bold yazılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre performans ve örgütsel-yönetmel motivasyon değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları yıl sayısının, hem görev performansı hem bağlamsal performans hem de genel performans düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde, örgütsel-yönetmel motivasyonun alt boyutları olan “Yapılan İşin Özellikleri”, “Grup İlişkileri”, “Fiziki Unsurlar” ve “Katılımcılık Uygulamaları” değişkenleri de kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Her dört kıdem grubunda (6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21 yıl ve üzeri) motivasyon algıları birbirine oldukça yakın seyretmiş ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayrılmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel

motivasyon algılarının mesleki deneyimden çok okulun genel iklimi, yönetim yaklaşımı, iş yükü ve kurumsal uygulamalar gibi yapısal etmenlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde kıdem arttıkça bazı değişkenlerde küçük yükselmeler gözlemlense de (özellikle 16–20 yıl arası öğretmenlerin performans ve motivasyon puanlarının diğer gruplara göre biraz daha yüksek olması), bu farklılıklar anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, öğretmenlerin uzun yıllar çalışmış olmasının performans ya da motivasyon seviyelerinde belirgin bir değişiklik yaratmadığını; öğretmenlerin mesleki sürece uyum sağladıktan sonra performans ve motivasyon düzeylerinin nispeten stabil hale geldiğini göstermektedir.

Araştırmanın genel bulguları, öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin performans ve motivasyon açısından belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul yönetimlerinin motive edici uygulamaları planlarken öğretmenlerin kıdemlerinden ziyade bireysel ihtiyaçlarını, okul iklimini, yönetsel yaklaşımları ve çalışma koşullarını göz önünde bulundurmasının daha etkili olacağı söylenebilir.

4.3. İlişki Testleri

Aşağıdaki tabloda *Performans Ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel-Yönetsel Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarının* parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8. Ölçekler ve alt boyutlarla Korelasyon Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
2 Görev Performansı	1	,720**	,877**	,518**	,433**	,303**	,495**	,561**
3 Bağlamsal Performansı		1	,965**	,402**	,364**	,224**	,413**	,453**
4 Performans Genel			1	,474**	,416**	,269**	,473**	,525**
5 Yapılan İşin Özellikleri				1	,375**	,328**	,404**	,628**
6 Grup İlişkileri					1	,310**	,792**	,847**
7 Fiziki Unsurlar						1	,416**	,665**
8 Katılımcılık Uygulamaları							1	,888**
9 Örgütsel-Yönetsel Motivasyon Genel								1

Açıklama: $p < .01$ düzeyinde anlamlı korelasyonlar “” ile gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu durum,

öğretmen performansı ile örgütsel-yönetmel motivasyon boyutlarının birbirini destekleyen yapılar olduğunu göstermektedir.

Öncelikle görev performansı ile bağlamsal performans arasında oldukça güçlü bir ilişki ($r = .720$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin temel görev performansları arttıkça bağlamsal davranışlarının (gönüllülük, yardım etme, sorumluluk alma gibi) da yükseldiğini göstermektedir. Benzer şekilde görev performansı ile genel performans arasındaki çok yüksek korelasyon ($r = .877$), genel performansın büyük ölçüde görev performansından beslendiğine işaret etmektedir.

Örgütsel-yönetmel motivasyon boyutları ile performans değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özellikle “Katılımcılık Uygulamaları” ($r = .561$) ve “Yapılan İşin Özellikleri” ($r = .518$) değişkenlerinin görev performansı ile orta-yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılan işe ilişkin netlik, görev tanımlarının uygunluğu ve katılımcı yönetim yaklaşımının performansı destekleyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Motivasyon boyutları arasındaki ilişkiler oldukça yüksektir. En güçlü ilişki “Katılımcılık Uygulamaları” ile “Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Genel” arasında görülmüştür ($r = .888$). Bunu “Grup İlişkileri” ile ÖYM Genel arasındaki $r = .847$ korelasyonu takip etmektedir. Bu bulgular, motivasyonun özellikle yönetim süreçlerine katılım, ekip ilişkileri ve iş ortamının niteliği gibi unsurlardan güçlü şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, korelasyon sonuçları hem performans hem de örgütsel-yönetmel motivasyonun çok boyutlu fakat birbiriyle uyumlu yapılar olduğunu göstermektedir. Yönetimsel destek, katılım ve grup ilişkileri gibi motivasyon kaynaklarının öğretmen performansını önemli ölçüde güçlendirdiği, öğretmenlerin yönetime dahil edildiği ve güçlü bir ekip kültürü oluşturulan okullarda performansın daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Etki Analizi

Katılımcıların performans algıları üzerine örgütsel-yönetmel motivasyon algılarının ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için regresyon ile analiz edilmiştir.

Tablo 9. Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Boyutlarının Genel Performansı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p	Tolerance	VIF
(Constant)	2.271	.135	—	16.758	.000	—	—
Yapılan İşin Özellikleri	.212	.031	.329	6.733	.000*	.797	1.255
Grup İlişkileri	.040	.045	.064	.892	.373	.368	2.721
Fiziki Unsurlar	.012	.023	.026	.523	.601	.794	1.260
Katılımcılık Uygulamaları	.173	.047	.278	3.693	.000*	.335	2.989

Regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4, 357) = 42.221, p < .001$). Bu sonuç, modele dâhil edilen örgütsel-yönetmel motivasyon boyutlarının genel öğretmen performansını anlamlı şekilde açıkladığını göstermektedir. Regresyon sonuçları, örgütsel-yönetmel motivasyonun dört alt boyutunun öğretmenlerin genel performansını anlamlı

düzeyde açıkladığını göstermektedir ($R^2 = .321$). Model varyansın %32.1'ini açıklamaktadır ki sosyal bilimler açısından orta düzeyde güçlü bir etkidir. Bağımsız değişkenlerden Yapılan İşin Özellikleri ($\beta = .329$, $p < .001$) ve Katılımcılık Uygulamaları ($\beta = .278$, $p < .001$) genel performans üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin görev tanımlarının netliği, işin anlamlılığı, iş yükü dengesi ve karar süreçlerine katılım imkânının performansın en güçlü belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken, öğretmenlerin çevresel ve yönetsel bağlamda kendilerini daha değerli ve kontrol sahibi hissetmelerine katkı sağlamakta; bu durum performans çıktılarında artışa yol açmaktadır.

Buna karşın Grup İlişkileri ($\beta = .064$, $p = .373$) ve Fiziki Unsurlar ($\beta = .026$, $p = .601$) genel performansı anlamlı biçimde yordamamaktadır. Öğretmenler arası ilişkilerin ve okulun fiziksel olanaklarının performans üzerindeki etkisinin zayıf olması, bu faktörlerin dolaylı etkilerinin daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin performansı daha çok iş tasarımı ve yönetsel katılım ile ilişkilidir; fiziksel altyapı ve ekip ilişkileri ise motivasyon sürecinin yardımcı ancak kritik olmayan bileşenleri olarak görünmektedir. Collinearity Diagnostics sonuçlarına göre VIF değerlerinin 1.25–2.99 aralığında olduğu görülmüş, bu da çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen performansını artırmak isteyen okul yöneticilerinin özellikle iş tasarımı ve katılımcı yönetim uygulamalarına yatırım yapmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere karar süreçlerinde söz hakkı verilmesi, görev netliği sağlanması ve iş süreçlerinin niteliğinin artırılması performansı anlamlı düzeyde yükselten temel unsurlardır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, eğitim kurumlarında örgütsel-yönetsel motivasyon uygulamalarının öğretmen performansı üzerindeki etkisi kapsamlı biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen performansının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve hem görev performansı hem bağlamsal performans açısından örgütsel-yönetsel motivasyon unsurlarının önemli rol oynadığını göstermektedir. Öncelikle görev performansı ile bağlamsal performans arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin temel mesleki görevlerini etkin biçimde yerine getirdikçe okuldaki gönüllülük, sorumluluk alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının da güçlendiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, örgütsel-yönetsel motivasyonun alt boyutları olan yapılan işin özellikleri, grup ilişkileri, fiziki unsurlar ve katılımcılık uygulamaları ile performans değişkenleri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin genel performansını en güçlü biçimde yordayan değişkenlerin yapılan işin özellikleri ile katılımcılık uygulamaları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görev tanımlarının net olması, iş süreçlerinin anlamlı ve tatmin edici olması ile yönetime katılım imkânlarının sağlanması, performansı artıran kritik faktörlerdir. Grup ilişkileri ve fiziki unsurların performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülse de bu değişkenlerin motivasyon sürecinin tamamlayıcı öğeleri olduğu düşünülmektedir. Demografik değişkenlere ilişkin analizlerde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev ve kıdem değişkenlerinin büyük ölçüde performans ve motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, örgütsel-yönetsel motivasyonun bireysel özelliklerden ziyade okul iklimi, yönetsel yaklaşım ve kurumsal süreçler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Genel olarak araştırmanın bulguları, öğretmen performansının

artırılmasında liderlik tarzı, iş tasarımı, katılımcı yönetim ve motivasyonel süreçlerin belirleyici olduğunu ortaya koymakta; etkili yönetim ve bütünleştirici okul ikliminin performansa doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın temel bulgusu; eğitim kurumlarındaki öğretmen performansının çok boyutlu olduğu, hem görev performansı hem de bağlamsal (örgütsel vatandaşlık) performansı içerdiği ve örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının her iki boyutu da önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. İş tasarımı, anlamlı iş ve örgütsel süreçleri hem temel iş sonuçları hem de isteğe bağlı davranışlarla ilişkilendiren mevcut teorik ve ampirik çalışmalarla tutarlıdır. Görev ve bağlamsal performans arasındaki ayrım ve bunların birbirini karşılıklı olarak güçlendirmesi belgelenmiştir. Buna göre: anlamlı iş ve iş özellikleri, hem görev yeterliliği hem de rol dışı/örgütsel vatandaşlık davranışları (OCB) ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Allan vd., 2018; Coelho ve Augusto, 2010). Ampirik çalışmalar ayrıca, iş tasarımı ve anlamlı görev içeriğinin daha yüksek öğretim etkinliği ve prososyal sınıf davranışları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Pacaña ve Pedriña, 2024; Aroosiya ve Ali, 2014).

Mevcut analizde görev ve bağlamsal performans arasında gözlemlenen yüksek pozitif ilişki, çalışanların işi anlamlı ve yapılandırılmış (yüksek görev kimliği, görev önemi, özerklik ve geri bildirim) olarak deneyimlediklerinde, resmi iş çıktılarının iyileşmesinin genellikle gönüllü, vatandaşlık türü davranışların artmasıyla birlikte gerçekleştiğini gösteren meta-analitik ve iş özellikleri kanıtlarıyla tutarlıdır (Allan vd., 2018; Lee vd., 2015). Okul ortamında, açık, anlamlı iş rolleri ve yeterli görev kaynakları bildiren öğretmenler, temel öğretim görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda okulun işleyişi ve öğrenci sonuçları için merkezi öneme sahip davranışlar olan gönüllülük, sorumluluk alma ve meslektaş desteği de daha fazla sergilerler (Pacaña ve Pedriña, 2024; Jennings ve Greenberg, 2009).

Regresyon analizlerinde gözlemlenen örgütsel-yönetimsel alt bileşenlerin (işin özellikleri, katılım uygulamaları, grup ilişkileri, fiziksel unsurlar) farklı öngörü gücü, iş tasarımı ve liderlik literatüründe yerleşik mekanizmalarla uyumludur. İlk olarak, öğretmenlerin genel performansının bir öngörücüsü olarak iş özelliklerinin (iş tanımının netliği, anlamlılık ve süreçlerden duyulan memnuniyet) önemi, İş Özellikleri Modeli (JCM) bulgularında da yansıtılmaktadır. Bu model, iş özelliklerinin hizmet ve eğitim bağlamlarında motivasyon ve performansı, yaratıcı ve rol dışı davranışları güçlü bir şekilde öngördüğünü göstermektedir (Salaudin vd., 2022; Aroosiya ve Ali, 2014). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, görevlerin önemi ve net rol beklentilerinin öğretmen etkinliğinin önemli öncülleri olduğunu vurgulamaktadır (Pacaña ve Pedriña, 2024). İkincisi, katılım uygulamalarının (yönetim ve karar alma süreçlerine katılım fırsatları) önemli öngörücü etkisi, özerklik ve çalışan katılımının öğretmenler arasında içsel motivasyonu ve bağlılığı artırdığı ve dolayısıyla hem görev sonuçlarını hem de isteğe bağlı davranışları iyileştirdiği yönündeki kanıtlarla uyumludur (Karakaya, 2025; Johari vd., 2018; Albuni, 2022). Katılımcı yönetim, sahiplenme ve ortak sorumluluk duygusunu teşvik ederek anlamlı iş tasarımının sürdürülebilir performansa dönüşmesini kolaylaştırır; bu dinamik, hem yükseköğretim hem de okul ortamlarında gözlemlenmektedir (Albuni, 2022).

Öte yandan, grup ilişkileri ve fiziksel unsurların genel performansın önemli belirleyicileri olmadığı, ancak tamamlayıcı unsurlar olarak işlev gördüğü bulgusu, görev çıktılarının yakın etkenlerini (iş tasarımı, özerklik, liderlik) bağlamsal veya arka plan

faktörlerinden (işyeri ortamı, tesisler, refah) ayıran literatürle tutarlıdır. İşyeri refahı, örgütsel iklim ve kişilerarası iletişim arasındaki ilişkileri belirleyen çalışmalar, iş tatmini, refah ve çalışanların elde tutulması ile kritik bağlantıları belgelemektedir, ancak bu değişkenler genellikle çok değişkenli modellerde öğretim performansının doğrudan belirleyicileri olarak değil, dolaylı olarak (tatmin, bağlılık veya denetim desteği yoluyla) işlev görmektedir (Wakkala vd., 2022; Sunaryo vd., 2020). Bu nedenle, grup ilişkileri ve fiziksel koşullar, doğrudan istatistiksel katkıları iş özellikleri ve katılım gibi daha güçlü belirleyiciler tarafından gölgede kalmış olsa da, yüksek performans için gerekli motivasyon yapısını desteklediği görülmektedir (Wakkala vd., 2022).

Bu çalışmanın demografik belirleyiciler (cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi, pozisyon, kıdem) için sıfır bulguları (performans ve motivasyonun bireysel özelliklerden çok örgütsel-yönetimsel özellikler tarafından şekillendirildiğini gösteren) öğretmen davranışlarını şekillendirmede kurumsal süreçlerin ve liderliğin önemini vurgulayan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Sınıf içi prososyal davranış ve örgütsel özdeşleşme ile ilgili literatür, okul ortamı, liderlik tarzı ve mesleki sosyalleşmenin öğretmenlerin uygulamaları ve isteğe bağlı katkıları üzerinde sistematik etkiler yarattığını ve bu etkilerin genellikle performans farklılıklarına ilişkin basit demografik açıklamaları aştığını vurgulamaktadır (Aroosiya ve Ali, 2014; Albuni, 2022). Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu ile ilgili daha geniş literatür, demografik etkiler konusunda karışık bulgular göstermektedir: bazı çalışmalar, belirli alt örneklemelerde veya ortamlarda demografik etkiler gözlemlemektedir (Yıldız ve Kılıç, 2021; Conley ve You, 2016), buradaki gözlemlenen demografik istikrarsızlığın örneklem ve bağlama özgü dinamikleri yansıtabileceğini öne sürmektedir; bu nedenle, gelecekteki araştırmalar sistemler arasında genelleştirilebilirliği test etmeli ve moderatör etkilerini belirleyebilen tasarımlar kullanılmalıdır (Yıldız ve Kılıç, 2021).

Teori ve uygulama için çıkarımlar, bu sonuçların mevcut kanıtlarla sentezlenmesinden ortaya çıkmaktadır. Teorik olarak, bulgular, okulda hem görev hem de bağlamsal performansı üreten motivasyon süreçlerinin merkezinde iş tasarımı ve katılımcı yönetim uygulamalarını konumlandıran bütünleştirici modelleri güçlendirmektedir (Salaudin vd., 2022; Allan vd., 2018). Pratik olarak, okul liderleri ve politika yapımcılar (a) önemi aktaran ve net geri bildirim döngüleri oluşturan kesin rol tanımları ve görevleri, (b) karar verme sürecine öğretmenlerin katılımını teşvik eden kurumsal rutinleri ve (c) dönüşümsel ve katılımcı yetkinlikleri vurgulayan liderlik gelişimini önceliklendirmelidir; bu müdahaleler, öğretmen performansını iyileştirmek ve okullar içinde örgütsel vatandaşlığı teşvik etmek için ampirik olarak desteklenmektedir (Pacaña ve Pedriña, 2024; Albuni, 2022). Eşzamanlı olarak, grup ilişkileri ve fiziksel koşullara yapılan yatırımlar, tamamlayıcı etkenler olarak hayati önemini korumaktadır: refah, kişilerarası iletişim ve tesislerin ele alınması, regresyon modellerinde doğrudan öngörü ağırlıkları daha az olsa bile, iş tatminini ve yüksek performansın sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Wakkala vd., 2022; Sunaryo vd., 2020).

Mevcut kesitsel, okul düzeyindeki analiz (öğretmen motivasyonu üzerine yapılan birçok anket araştırmasında olduğu gibi) nedensel çıkarımları sınırlamaktadır. Katılım yapılarını veya iş tasarım unsurlarını manipüle eden uzunlamasına ve yarı deneysel tasarımlar, örgütsel-yönetimsel uygulamalardan görev ve bağlamsal performansa kadar olan nedensel yolları daha iyi belirleyebilir ve iş tatmini, bağlılık veya algılanan örgütsel destek yoluyla arabuluculuğu test edebilir (Desta vd., 2022). Ayrıca, öz bildirim ölçümlerinin yanı sıra objektif performans göstergeleri (sınıf gözlemleri ve öğrenci öğrenme kazanımları gibi)

dahil edilmesi, ortak yöntem önyargısını azaltacak ve yapı geçerliliğini artıracaktır (Pacaña ve Pedriña, 2024; Aroosiya ve Ali, 2014). Son olarak, diğer bağlamlarda demografik moderatörlerle ilgili karışık bulgular göz önüne alındığında, gelecekteki çalışmalar demografik değişkenlerin örgütsel uygulamaların etkilerini koşullandırıp koşullandırmadığını (yani etkileşim etkilerini test edip etmediğini) araştırmalı ve farklı eğitim sistemleri arasında kültürler arası genelleştirilebilirliği incelemelidir (Yıldız ve Kılıç, 2021; Conley ve You, 2016).

Genel olarak, bu çalışma, öğretmen performansının, örgütsel-yönetmel motivasyon uygulamalarının önemli ölçüde etkilediği iki boyutlu bir yapı (görev ve bağlamsal performans) olarak en iyi şekilde anlaşılabilirliği önerisini ileri sürmektedir. İş özelliklerinin ve katılım uygulamalarının ampirik önemi, öğretmenlerin sonuçlarını iyileştirmek için iş tasarımı ve katılımcı liderliğin merkezi rolünü vurgulamaktadır. Grup ilişkileri ve fiziksel unsurlar ise bu konuda önemli tamamlayıcı destekler olarak hizmet etmektedir. Bu sonuçlar, okul liderlerine ve politika yapıcılara, rolleri netleştiren, öğretim işinin anlamlılığını artıran ve okul yönetiminde öğretmenlerin katılımını genişleten müdahaleler konusunda rehberlik etmektedir. Bu müdahaleler, okullarda hem öğretimin etkinliğini hem de örgütsel vatandaşlığı artırmak için etkili stratejiler olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul yönetimlerinin öğretmen performansını geliştirmeye yönelik stratejik adımlar atmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görev tanımlarını daha net hale getiren, iş süreçlerini sadeleştiren ve iş yükünü dengeli biçimde dağıtan bir yönetim anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. Öğretmen performansını en güçlü şekilde yordayan değişkenlerden biri olan “yapılan işin özellikleri”nin iyileştirilmesi, öğretmenlerin görevlerini daha anlamlı, kontrollü ve tatmin edici şekilde algılamalarını sağlayacaktır. Bunun yanında, yönetime katılım olanaklarının artırılması ve karar alma süreçlerinde öğretmenlere aktif rol verilmesi, performansı yükselten bir diğer önemli unsurdur. Bu bağlamda katılımcı yönetim modellerinin okul kültürüne yerleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, fiziksel unsurların ve grup ilişkilerinin performans üzerindeki doğrudan etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koysa da bu alanların dolaylı motivasyon unsurları olarak göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okulların fiziki çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin materyal, donanım ve teknolojik kaynaklara erişiminin kolaylaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenler arası işbirliği ve iletişimi güçlendirecek ekip çalışması kültürünün desteklenmesi, örgütsel bağlılık ve iş doyumu açısından katkı sağlayacaktır.

Eğitim politikaları düzeyinde ise öğretmenlerin yönetime katılımını destekleyen yasal ve yönetsel düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Dağıtılmış liderlik anlayışı doğrultusunda okul içi rollerin paylaşılması, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının kurumsal bir niteliğe kavuşturulması ve motivasyonu artırmaya yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra okullar arasındaki fiziki ve teknolojik imkân farklılıklarını azaltmaya yönelik politikalar geliştirilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarındaki dengesizlikleri minimize ederek motivasyonun daha sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlere yönelik olarak ise mesleki gelişim programlarına aktif katılımın teşvik edilmesi, öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve iş doyumunu artıracak stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir. Öğretmenlerin okul içi süreçlerde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve yöneticilerle işbirliği içinde bulunmaları, hem bireysel performansı hem de okulun genel işleyişini olumlu yönde etkileyecektir.

Son olarak, ileride yapılacak araştırmalarda farklı okul türlerinin, bölgelerin ve yönetim modellerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi; nitel araştırmalarla öğretmen ve yöneticilerin motivasyon süreçlerine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine analiz edilmesi; ayrıca örgütsel-yönetsel motivasyon ile performans arasındaki ilişkide aracılık veya düzenleyici etkilerin test edilmesi önerilmektedir. Böylece konuya ilişkin daha kapsamlı ve bütüncül bir kuramsal çerçevenin oluşturulması mümkün olacaktır.

6. KAYNAKÇA

- Albuni, H. (2022). The effect of transformational leadership of the principal, work motivation and work discipline on teacher performance. *International Journal of Social Science and Human Research*, 05(06).
- Allan, B., Batz-Barbarich, C., Sterling, H., ve Tay, L. (2018). Outcomes of meaningful work: a meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 56(3), 500-528.
- Aroosiya, M. and Ali, M. (2014). Impact of job design on employees' performance (with special reference to school teachers in the kalmunai zone). *Journal of Management*, 8(1), 33.
- Borman, G. and Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Coelho, F. and Augusto, M. (2010). Job characteristics and the creativity of frontline service employees. *Journal of Service Research*, 13(4), 426-438.
- Conley, S. and You, S. (2016). Key influences on special education teachers' intentions to leave. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(3), 521-540.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., ve Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Desta, A., Tadesse, W., ve Mulusew, W. (2022). Examining the relationship between aspects of human capital management and employee job performance: mediating role of employee engagement and moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Organizational Leadership*, 11(Special Issue 2022), 64-86.
- Eze, C., Eze, V., Ezenwaji, I., ve Nwabueze, A. (2023). Principals' administrative strategies as correlates of teachers' job performance in public secondary schools in obollo-afor education zone of enugu state, nigeria. *IDOSR JHSS*, 8(1), 76-87.
- Gözcü, H. (2019). Spor Merkezi Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Çalışan Performansı İle İlişkisi. Sakarya: Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Guest, D. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.

- Jennings, P. and Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johari, J., Yean, T., ve Zulkarnain, Z. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120.
- Kabuuka, I. (2022). Human resource management practices and teachers' performance in universal primary education schools of kyankwanzi district, uganda. *JEP*.
- Karakaya, M. (2018). Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi . Ankara: Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karakaya, M. (2025). Examining the Relationship Between Teacher Autonomy Behaviors and Classroom Management Styles: Öğretmen Özerklik Davranışları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 4(1), 43-52.
- Khan, A. (2012). The effectiveness of motivational practices in public and private secondary schools in pakistan: a case study of two administrators. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(2), 35-47.
- Kumari, S. and Singh, M. (2024). Comparative analysis of job satisfaction among government and private primary school teachers. *Universal Research Reports*, 11(4), 117-128.
- Lamaro, G. and Akello, J. (2023). Relationship between head teacher's motivation strategies and teacher's performance in secondary schools in serere district. *East African Journal of Education Studies*, 6(3), 472-488.
- Lee, E., Park, T., ve Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: a meta-analytic review.. *Psychological Bulletin*, 141(5), 1049-1080.
- Lee, M., Walker, A., ve Chui, Y. (2012). Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 586-611.
- Mataputun, Y. and Mahdi, M. (2024). The influence of school principal leadership on teacher performance in private vocational schools in biak numfor regency, papua province. *Journal of World Science*, 3(2), 303-308.
- Othman, R. and Hamzah, M. (2022). Headmaster instructional leadership practices and its relationship with primary school teacher motivations., 13-21.
- Oyelade, A. and Akinloye, M. (2024). Impact of teachers' motivational strategies on performance of secondary school teachers in osun state, nigeria. *Journal Plus Education*, 35(2), 340-352.
- Örücü, E., ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmelik Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 85-97.
- Pacaña, J. and Pedriña, J. (2024). Model of teachers' performance in public schools of panabo city, davao del norte, philippines: teacher's performance triad- exploring the nexus of job

- design, commitment, and satisfaction. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(8), 626-639.
- Salaudin, A., Kamal, A., ve Mohammad, M. (2022). The job characteristics model: an extension to physical education teachers motivation. *Journal of Management Scholarship*, 2(2).
- Shrestha, S. (2024). A study on human resource practices and its impact on organizational performance: a comparative study of private and public schools in kathmandu. *IJMIR*, 01(02).
- Sunaryo, W., Yusnita, N., ve Mustofa, M. (2020). Improving job performance through strengthening the organizational culture and interpersonal communication. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 8(3), 145.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tehseen, S. and Hadi, N. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
- Wakkala, G., Danjuma, M., ve Bashir, K. (2022). Welfare and teachers' job performance in public secondary schools in danko-wasagu local government, kebbi state, nigeria. *British Journal of Education*, 10(11), 31-45.
- Yıldız, V. and Kılıç, D. (2021). Motivation and motivational factors of primary school teachers from the self-determination theory perspective. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 76-96.
- Yükçü, S., ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, Etkililik Ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1-13.