



## Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu: Okullarda Liderliğin Farklı Tür ve Düzeyleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Mehmet Fatih Köse <sup>1</sup>, Esra Karabağ Köse <sup>2</sup>, Sema Nur Yanık Özdemir <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırma, okulda liderlik olgusunu okul ve sınıf olmak üzere iki farklı hiyerarşik düzeyde ele alarak, okul müdürünün liderlik tarzlarının ve öğretmen sınıf liderliğinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkilerini bütüncül bir modelde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan 325 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, *Liderlik Tarzları Ölçeği*, *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği* ve *Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okul müdürünün liderliği, öğretmenlerin motivasyonunu hem doğrudan hem de öğretmen sınıf liderliği aracılığı ile dolaylı olarak olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul müdürünün liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi, öğretmen sınıf liderliğinin doğrudan etkisine göre daha yüksektir. Liderlik ve öğretmen motivasyonu değişkenleri ile ilgili bulgular alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenin sınıf liderliğini ve motivasyonunu belirleyen en önemli unsurun okul ve sınıf içindeki nitelikli etkileşim olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları, alanyazında okulda liderliğin paylaşılması ve öğretmen liderliği ile ilgili kuramlaşma süreci devam eden tartışmalara okul müdürünün liderlik rollerinin önemini vurgulaması bakımından önemli bir değerlendirme sunmaktadır. Buna göre liderliği paylaşmanın onun etkisini azaltmadığı aksine artırdığı söylenebilir. Ancak, okulda liderliğin paylaşılması ve öğretmenlere liderlik alanı açılması önemli olmakla birlikte okul müdürünün liderliği öğretmen motivasyonu üzerinde hala en etkili unsurlardan birisidir.

### Anahtar Kelimeler

Liderlik  
Okul yöneticisinin liderliği  
Öğretmen liderliği  
Motivasyon  
Öğretmen mesleki motivasyonu

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.08.2022  
Kabul Tarihi: 28.03.2024  
Elektronik Yayın Tarihi: 03.07.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12146

<sup>1</sup> Gençlik ve Spor Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Türkiye, [m.fatihkose@gmail.com](mailto:m.fatihkose@gmail.com)

<sup>2</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [esrakarabag@gmail.com](mailto:esrakarabag@gmail.com)

<sup>3</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [semosny.3@gmail.com](mailto:semosny.3@gmail.com)

## Giriş

Liderlik kavramı, hedefleri gerçekleştirmek için grubu etkilemek, bireylerle iş birliği yapmak, bir grup insanı ortak bir amaç etrafında toplayabilmek ve harekete geçirmek, bireyleri güç ve etki yolu ile yönlendirebilmek, içsel güçlerini harekete geçirmek gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Bass, 1985; Eren, 2004; Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011). Bu tanımların ortak noktasının insanları etkileme ve harekete geçirme olduğu görülmektedir. Motivasyon ise hedefe ulaşmak için harekete geçirici, itici güç olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Buna göre liderlik ve motivasyon kavramları arasında yakın bir sebep sonuç ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda kurumsal amaçları gerçekleştirmek için çalışanların motivasyonunun artırılması liderlerin temel becerileri arasında sayılmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında geleneksel liderlik yaklaşımlarının liderlik olgusunu okul müdürü merkezli ele alma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte son 30 yıldır, öğretmen liderliği, öğrenci liderliği, veli liderliği gibi okullarda liderliğin farklı bağlam ve düzeyleri de daha yoğun olarak tartışılmaktadır. Yukl'a (2013) göre, dağıtılmış liderlik, paylaşımcı liderlik gibi bağlamlarda devam eden bu tartışmalar henüz kuramlaşma düzeyinde olmayıp daha yoğun araştırmalara ihtiyaç vardır. Okulda liderlik olgusunun okul müdürünün liderliği ve öğretmenin liderliği olmak üzere iki düzeyde ele alındığı bu çalışmada, hiyerarşik olarak farklı düzeydeki bu iki liderliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

### *Okullarda Liderlik*

Geleneksel eğitim liderliği yaklaşımları, okulda liderlik olgusunu okul müdürünü merkeze koyan bir bakış açısı ile ele almaktadır. Bu çerçevede okul müdürlerinin liderliği; öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, demokratik liderlik, vizyoner liderlik, ahlaki liderlik gibi çok yönlü araştırmalara konu olmuştur (Bass ve Avolio, 1993; Hallinger, 2003, 2005, 2010; Starratt, 1995; Yukl, 2013). Bu çerçevedeki liderlik araştırmalarının, eğitim yönetimi araştırmacıları tarafından en yoğun ilgi gösterilen ve halen de ilgi çekmeye devam eden çalışmalar olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin liderliği bağlamında eğitim yönetimi alanyazınında en fazla çalışılan kavramlarından birisi, okul gelişiminde de önemli rolleri belirlenen (Barnett ve McCormick, 2003; Eliophotou-Menon ve Ioannou, 2016; Fernet, 2011) dönüşümcü liderliktir. Downton tarafından ilk defa kullanılan ve Burns tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlik kavramı, örgütün hedefini gerçekleştirmeyi, bireylerin örgüte bağlılıklarını artırmayı ve kapasiteyi geliştirmeyi ifade eder (Bass ve Avolio, 1994). Bass ve Riggio (2006) dönüşümcü liderliği, takipçilerinin gelişimini destekleyen, onlara rehberlik eden, içsel motivasyona vurgu yapan, takipçilerini yüksek performans göstermeleri noktasında destekleyen liderlik şeklinde tanımlamaktadır.

Okul gelişiminde rol oynayan bir diğer liderlik türü de demokratik liderliktir (Harris ve Chapman, 2002; Peker, İnandı ve Giliç, 2018; Szeto, 2020). Woods (2004), alanyazında paylaşımcı liderlikle ilişkili olarak değerlendirilmekle birlikte demokratik liderliğin tüm bireylerin katılım haklarını ve herkese saygıyı temel alması nedeniyle, eğitim kurumlarına dağıtımcı liderliğin yapamayacağı şekilde nüfuz edeceğini ileri sürmektedir. Eğitim kurumlarında demokratik liderlik, yönetme ve geliştirme sorumluluğunun ilgili tüm aktörler arasında paylaşıldığı ve demokratik uygulamaları rutinleştirmeye odaklanan okul liderliği olarak tanımlanmaktadır (Pažur, 2020; Yukl, 2013). Okulda ve eğitimde demokrasiyi güçlendirme bağlamında ele alınan demokratik liderlik kavramı, bireylerin gelişmelerini, örgüt kültürüne katkıda bulunmalarını, karara katılmalarını amaçlar (Woods, 2005). Pažur'a (2020) da okulda demokratik liderliğin; katılıma, fikir paylaşımına, dürüst, açık ve esnekliği destekleyen bir ortamın geliştirilmesine odaklandığını vurgulamaktadır. Liggett (2020) demokratik liderlik kavramını dört temel boyut etrafında yapılandırmaktadır. Buna göre demokratik liderlik; iş birliğini güçlendirecek bir kurum içi dayanışma, karşılıklı güveni besleyen bir iş birliği kültürü, olumlu ilişkiler kurma konusundaki güven ve öğretim sürecini destekleyici bir ortam olmak üzere dört temel boyutta ele alınmaktadır.

Diğer taraftan, modern yaklaşımlarla birlikte okullarda liderlik olgusu, gücün paylaşımı bağlamında çok yönlü tartışmalara konu olmaktadır. Özellikle son 30 yılda, liderliği okul yöneticisinde toplanan hiyerarşik bir güç olarak değil öğretmenlerle hatta öğrencilerle ve velilerle bir güç paylaşımı olarak tanımlayan yaklaşımlar öne çıkmıştır. Liderliğin öğretmenler tarafından paylaşılmasının, okul gelişimi ve performansı için olumlu sonuçlarını ortaya koyan araştırmalara (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Printy ve Marks, 2006) paralel olarak öğretmen liderliği olgusunu kavramsal ve uygulamaya yönelik olarak tanımlamaya çalışan geniş bir alanyazın oluşmuştur (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Karabağ-Köse, 2019; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke 2004). Öğretmen liderliği en genel anlamı ile öğretmenin okuldaki liderliği paylaşarak, başta öğrencileri ve meslektaşları olmak üzere tüm okul toplumuna liderlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Muijs, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmenlerin liderlik rollerini oldukça geniş bir bağlamda tanımlayan Barth (2001), müfredatın hazırlanması, öğrenciler için davranış ölçülerinin belirlenmesi, kapsayıcı öğretimin benimsenmesi, meslektaşlarının mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi ve sürdürülmesi, okul yönetimine katılım gibi rol ve sorumlulukları öğretmen liderliği çerçevesinde değerlendirmiştir.

Öğretmen liderliğinin özellikle son yıllarda sınıf düzeyinde ele alındığı yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen liderliğini daha spesifik bir alanda, öğretmenin öncelikli sorumluluk alanı olan sınıf düzeyinde değerlendirmektedir (Ertesvåg, 2009; Karabağ-Köse, 2019; Pounder, 2014). Bu çalışmalar, öğretmenlerin liderlik tarzları (Cheng, 1994) ya da dönüşümcü sınıf liderliği (Pounder, 2014) gibi, liderlik kuramlarını sınıf düzeyinde yorumlama eğilimindedir. Öğretmen sınıf liderliği olarak kavramsallaşan bu yaklaşım, öğretmen-öğrenci ilişkilerini sınıf içi ve okul dışı süreçlerde çok yönlü değerlendiren bir çerçeve sunmaktadır (Ertesvåg, 2009; Karabağ-Köse, 2019). Buna göre öğretmen, temel müfredat sorumluluklarının çok ötesinde, etkisi sınıfın ve eğitim periyodunun çok ötesine yayılan ve tüm hayata nüfuz edebilen, etkileyen, rol model olarak liderliğin somut bir örneğini oluşturan ve yeni liderlerin yetişmesinde başat rol oynayan bir sınıf lideridir.

Okullarda liderliğin farklı tarz ve düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, okul müdürlerinin liderliğinin öğretmen liderliği üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, müdürlerin liderlik davranışlarının; öğrenme vizyonunun iletilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, müfredat ve öğretimin iyileştirilmesi ve öğretim ortamının iyileştirilmesi gibi öğretmen liderliği boyutları üzerinde anlamlı etkileri bulunmuştur (Pan ve Chen, 2021). Yine Kurt (2016) tarafından yürütülen araştırma, dağıtılmış liderliğin öğretmen liderliğinin özellikle kurumsal ve mesleki gelişim boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, okulda gücün formal ve doğal merkezini oluşturan, Leithwood ve arkadaşlarının (2007) tanımı ile liderlerin lideri olan okul müdürünün bu gücü kullanma tarzının öğretmenler başta olmak üzere okulun tüm unsurları üzerinde liderliğin paylaşımı bağlamında önemli bir belirleyici olması beklenen bir sonuçtur. Ancak Pan ve Chen'in (2021), okul müdürünün liderliği ile öğretmen liderliği arasında bir karşılaştırmayı da içeren araştırmasının ilgi çekici bir başka bulgusu, öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinin müdürlerin liderliğine göre daha güçlü olmasıdır. Li ve Liu (2022) tarafından yapılan benzer bir karşılaştırma araştırması da müdür liderliğinin öğretmen liderliği üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ancak öğrenci performansı üzerinde doğrudan etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Okul müdürünün ve öğretmenin liderliğinin öğretmenler ve öğrencilerle ilgili sonuçları üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendiren bu ve benzeri araştırma sonuçları, bu iki liderlik türünün öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesini daha ilgi çekici hale getirmektedir. Mevcut çalışmanın bu bağlamda alanyazına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

### ***Liderlik ve Motivasyon İlişkileri***

Okul müdürünün liderlik tarzlarının okuldaki, performans, bağlılık, tükenmişlik, kültür vb. diğer değişkenlerle ilişkilerinin tartışıldığı çok geniş bir alanyazın oluşmuştur (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi ve Kosari, 2018; Imhangbe, Okecha ve Obozuwa, 2019; Rizvi, 2008; Terzi ve Kurt, 2005; Tesfaw, 2014). Bu kapsamda okullarda liderlik ve motivasyon

ilişkilerinin araştırıldığı çok sayıda çalışma yer almaktadır (Leithwood, Steinbach ve Jantzi, 2002; Leithwood ve Jantzi, 2006; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssel, 2011). Bu çalışmalarda özellikle okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri ampirik olarak tespit edilmiştir (Davis ve Wilson, 2000; Eliophotou-Menon ve Ioannou, 2016; Ereş, 2011; Eyal ve Roth, 2011; Finnigan, 2010; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Renchler, 1992; Thoonen vd., 2011). Diğer taraftan öğretmen motivasyonunun etkilendiği, okul ve sınıf ortamı, mesleki saygınlık ve özgüven gibi pek kurumsal ve kişisel faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında okul yöneticileri ve meslektaşlar ile etkileşim öğretmen motivasyonunu etkileyen önemli faktörler arasındadır (Börü, 2018; İpek ve Kanatlar, 2018; Karabağ-Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2020). Dolayısıyla liderlik ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkinin hem motivasyon odaklı araştırmaların hem liderlik araştırmalarının ortak noktalarından birisini oluşturduğu söylenebilir.

Motivasyon kuramları, insanoğlunun motivasyon kaynaklarına ilişkin farklı bakış açıları ve anlayışlar sunan köklü bir geleneğe sahiptir. Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan, Herzberg'in (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1959) İki Faktörlü Motivasyon Teorisine, Vroom'un (1964) Beklenti Teorisinden Ryan ve Deci'nin (2017) Öz Belirleme Teorisine kadar çok farklı bakış açıları sunan yaklaşımlardan söz edilebilir. Hem liderlik hem de eğitim liderliği alanyazınında, liderlik tarzlarının motivasyon üzerindeki etkileri, özellikle Öz Belirleme Teorisi bağlamında, farklı kültürlerde ve kurumsal bağlamlarda güncel bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir (Collie, 2023; Slem, Kern, Patrick ve Ryan, 2018; Wu, Zhang, Liu ve Liang, 2023).

Liderlik ve motivasyon ilişkisi bağlamında geniş bir metaanaliz sunan Slem ve diğerlerinin (2018) araştırması, özerkliği destekleyen liderlik anlayışının özerk çalışma motivasyonu ile güçlü ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ve kontrollü iş motivasyonu ile ilgisi olmadığını göstermektedir. Collie (2023) ise araştırmasında öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının motivasyon faktörleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmen özerkliğini destekleyen liderlik uygulamaları öz belirlemeli motivasyon ve motivasyonsuzlukla olumlu bir şekilde ilişkiliyken, özerkliği engelleyen liderlik, dış düzenleme ve motivasyonsuzlukla olumlu bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde demokratik liderlik içsel motivasyon üzerinde daha etkili iken otokratik liderliğin dışsal motivasyon üzerinde daha etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Yalçınkaya, Dağlı, Altınay, Altınay ve Kalkan, 2021). Bektaş, Kılınç ve Gümüş de (2022), dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde pozitif ve anlamlı etkilerini bulmuşlardır.

Okul müdürünün liderlik tarzı ve davranışları öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkili olabileceği gibi olumsuz etkiler de oluşturabilmektedir. Bu çerçevedeki araştırmalar otokratik liderlik, etkileşimci liderlik, serbest bırakıcı liderlik gibi liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Barnett ve McCormick, 2003; Eyal ve Roth, 2011). Diğer taraftan dönüşümcü liderlik ve demokratik liderlik gibi liderlik tarzları pek çok okul değişkeni üzerinde olduğu gibi öğretmen motivasyonu üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır (Eyal ve Roth, 2011; Finnigan, 2010; Leithwood ve Jantzi, 2006; Thoonen vd., 2011). Alt boyutlar düzeyinde de dönüşümcü liderliğin vizyon oluşturma, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi alt boyutlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyi üzerinde doğrudan olumlu etkileri bulunmuştur (Geijssel, Slegers, Leithwood ve Jantzi, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2005).

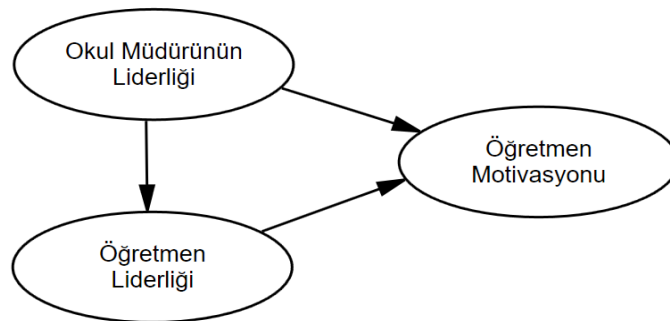
Bu ve benzeri araştırmalar, farklı liderlik tarzlarının, dışsal ya da içsel motivasyon gibi motivasyonun farklı türleri üzerindeki etkilerini ortaya koymasına bakımından önemlidir. Diğer taraftan Öz Belirleme Teorisi gibi motivasyona ilişkin genel kabul görmüş kuramsal sınıflamaların yanı sıra öğretmenliği bir meslek olarak seçme ya da sürdürmede etkili olan motivasyon kaynaklarını inceleyen farklı araştırmalarda, farklı motivasyon sınıflamaları kullanılabilir. Bu kapsamda; içsel değerler, öğrenme ve öğretme deneyimleri (Tünkler, 2021); kişisel kabiliyet, iş güvenliği, aileye zaman ayırabilme (Watt ve Richardson, 2007); kişisel/sosyal faktörler, sınıf ortamı, sosyoekonomik durum (Alam ve Farid, 2011); fiziki imkânlar ile mesleki gelişim ve saygınlık (Karabağ-Köse vd., 2020) yönetici rolleri, kariyer gelişimi, kişilerarası ilişkiler (Sajid, Rana ve Tahir, 2018) gibi farklı motivasyon kaynakları tanımlanmıştır. Buna göre araştırmanın okullarda farklı müdür ve öğretmen liderliği gibi farklı tür ve düzeydeki liderliğin özellikle öğretmenlik mesleğinin kendine özgü motivasyon süreçleri bağlamındaki etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

### *Araştırmanın Kavramsal Modeli ve Amacı*

Araştırmanın temel değişkenlerinden birini okul müdürlerinin liderlik davranışları oluşturmaktadır. Okul yöneticisinin liderlik davranışları öğretmen motivasyonu üzerinde de önemli bir etkidir (Davis ve Wilson, 2000; Eliophotou-Menon ve Ioannou, 2016; Ereş, 2011; Eyal ve Roth, 2011). Bu çalışmada öğretmen motivasyonu ve okul süreçleri üzerinde olumlu etkileri ampirik çalışmalarla ortaya konmuş olan *dönüşümcü liderlik* ve *demokratik liderlik* değişkenleri incelemeye alınmıştır. Okul etkililiği bağlamında önemi pek çok ampirik çalışma ile ortaya konulan dönüşümcü liderlik ile ilgili en yaygın kabul görmüş modellerden birisi Bass ve Avolio (1995) tarafından ortaya konulan dört boyutlu dönüşümcü liderlik modelidir. Mevcut çalışmanın da teorik temelini oluşturan bu modele göre dönüşümcü liderlik; karizmatik etki, entelektüel uyarım, telkin ve bireysel destek olmak üzere dört alt boyutta değerlendirilmektedir. Yine okul etkililiği bağlamındaki etkileri dikkat çeken diğer liderlik modeli olan demokratik liderlik ise gücün merkezden genele yayıldığı katılımı esas alan bir liderlik yaklaşımı ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada kuramsal olarak Liggett (2020) tarafından tanımlanan dayanışma, iş birliği, güven ve destek olmak üzere dört alt boyutta ele alan kavramsallaştırılma temel alınmıştır. Buna göre araştırmanın ilk hipotezi, dönüşümcü ve demokratik liderlik tarzlarının öğretmenlerin sınıf liderliği üzerinde ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı yönündedir.

Araştırmanın ikinci temel değişkenini öğretmen liderliği kavramı oluşturmaktadır. Öğretmen liderliği olgusu, öğretmenler için sınıf içinde ve sınıf dışında yeni ve güçlü inisiyatif alanları oluşturmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Mevcut çalışmada, Karabağ-Köse (2018) tarafından tanımlanan öğretmen sınıf liderliği alt boyutları olan etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler temel alınmıştır. Araştırma, bu bağlamda öğretmene açılan bu inisiyatif alanının sınıf düzeyindeki yansımalarına ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu çerçevede çalışmada test edilecek ikinci hipotez, öğretmenin liderlik bağlamında daha güçlü bir inisiyatif sahibi olmasının onun mesleki motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı hipotezidir. Buna göre, öğretmenin özellikle öncelikli sorumluluk alanı olan sınıf düzeyindeki liderliğinin onun motivasyonu üzerindeki etkileri incelenecektir. Dolayısıyla öğretmen sınıf liderliği, çalışmada aynı zamanda aracı değişken olarak tanımlanmaktadır. Buna göre araştırmanın üçüncü hipotezi okul yöneticisinin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve öğretmenlerin sınıf liderliği aracılığı ile dolaylı olarak etkili olacağı şeklindedir. Mevcut çalışmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderliğinin doğrudan ve dolaylı etkilerin test edildiği sonuç değişkeni olarak öğretmen motivasyonu incelenmektedir. Araştırma, öğretmen motivasyonunu kendine özgü kurumsal süreçleri bağlamında ele alması itibarı ile Karabağ-Köse ve diğerleri (2020) tarafından tanımlanan öğretmen mesleki motivasyonunun alt boyutları temele alınarak yürütülmüştür.

Bu çerçevede araştırmanın hipotetik kavramsal modeli (Şekil 1), okul yöneticisinin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve öğretmen sınıf liderliği aracılığı ile dolaylı etkilerini incelemek üzere tasarlanmıştır.



**Şekil 1.** Araştırmanın Kuramsal Modeli

Araştırmanın okullarda liderlik olgusunu okul ve sınıf olmak üzere hiyerarşik olarak iki farklı düzeyde ele alarak karşılaştırma yapması yönü ile bu bağlamdaki kavramsal tartışmalara ve politika uygulamalarına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir. Okulun çıktıları üzerindeki önemli etkisi bilinen öğretmen motivasyonunu (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2014; Ames ve Ames, 1984; Anderson ve Iwanicki, 1984; Frase ve Sorenson, 1992; Jesus ve Lens, 2005) artırmak üzere okullarda liderliğin ne şekilde yapılandırılması gerektiği, araştırmanın temel problem durumudur. Bu bağlamda öğretmen liderliği ve öğretmen liderliği tartışmalarının kuramsal arka planını oluşturan okullarda liderliğin paylaşılması ve tartışmalarına da ampirik bir katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Buna göre araştırmanın temel amacı, okulda liderlik olgusunu okul ve sınıf olmak üzere iki farklı düzeyde ele alarak, okul müdürünün liderlik tarzlarının ve öğretmen sınıf liderliğinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri;

1. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve öğretmen sınıf liderliği ve öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmen motivasyonu ilişkisinde öğretmen liderliğinin aracı etkisi var mıdır? şeklindedir.

### Yöntem

Öğretmenlerin görüşlerinde göre, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmen liderliği ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

#### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, Çorum il merkezindeki devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 325 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri analizi bölümünde detayları açıklanan ön değerlendirmeler sonucunda 305 öğretmenden toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Buna göre örneklemini oluşturan 305 öğretmenin 163'ü (%53.4) kadın, 141'i (%46.4) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin, 71'i (%23.3) 0-5 yıl, 82'si (%26,9) 6-10 yıl, 88'i (28,9) 11-15 yıl ve 62'si (%20,3) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 276'sının (%92.3) lisans, 23'ünün lisansüstü (%7.7) eğitim aldığı görülmektedir.

#### *Ölçme Araçları*

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği*, *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği* ve *Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği* kullanılmıştır.

Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen demokratik ve dönüşümcü liderlik ölçekleri kullanılmıştır. Bu iki ölçeğin seçilmesindeki temel sebep, demokratik ve dönüşümcü liderliğin, motivasyon üzerindeki olumlu etkisi en yüksek olan liderlik tarzları arasında yer almasıdır (Berkovich ve Eyal, 2017; Caillier, 2020; Wiyono, 2018). Tek boyutlu olan ölçeklerin iç tutarlılığını değerlendirmek üzere hesaplanan alfa değerleri *demokratik liderlik* için .92, *dönüşümcü liderlik* için .93 olarak belirlenmiştir. Özgün araştırmada ölçeğe ilişkin yapı geçerliliği analizlerine rastlanmadığı için, ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere iki ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeklerin yapısal uyumlarının iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Karabağ-Köse (2018) tarafından geliştirilen *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu*, etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği yazar tarafından test edilmiş ve kabul edilebilir düzeyde olduğu raporlanmıştır ( $\chi^2/sd=2.81$ ; RMSEA=.07; GFI=.87; CFI=.92). Bu çalışma kapsamında ise alfa iç tutarlılık değerleri incelenmiş ve alt boyutlar için sırasıyla; .93, .91 ve .86 bulunmuştur.

Karabağ-Köse ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen *Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği* 25 maddeden ve okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkânlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacıların elde edilen yapı geçerliği değerleri kağıt kalem testi için [ $\chi^2/sd=2.17$ ; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83] ve çevrimiçi uygulama için [ $\chi^2/sd=4.95$ ; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91] kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Mevcut çalışma kapsamında incelenen alfa iç tutarlılık değerleri ise sırası ile .92, .83, .77, .78 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve AMOS programı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinden öncelikle analiz programına girişi yapılan verinin biçimsel incelemesi yapılmış, hatalı girişler düzeltilmiş, kayıp veriler için EM algoritması kullanılarak kayıp değer ataması yapılmıştır. Yönergeye uygun olarak doldurulmayan 11 verinin de atılmasından sonra, öncelikle toplanan verinin normallik, homojenlik, doğrusallık gibi temel varsayımları karşılama durumu test edilmiştir. Veri setinin analizlere uygunluğunu değerlendirmek üzere yapılan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizlerine göre dokuz veri daha değerlendirme dışında tutularak z puanlarının +2 ile -2 aralığında normal dağılıma sahip olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2007) görülmüştür. Buna göre korelasyon, doğrusal regresyon ve yol analizleri yapılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek üzere iç tutarlılık değerleri incelenmiş, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Model uyumu için ise;  $\chi^2/sd$ , yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri değerlendirilmiştir (Gefen, Straub ve Boudreau, 2000; McDonald ve Ho, 2002).

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Her ölçek ve ölçeklerin alt boyutları için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Sonuçları

	1	1.1.	1.2.	2	2.1	2.2.	2.3	3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
1. Liderlik	1	.965**	.978**	.447**	.441**	.411**	.355**	.637**	.505**	.687**	.406**	.447**
1.1. Demokratik Liderlik		1	.890**	.437**	.438**	.395**	.341**	.612**	.484**	.670**	.385**	.424**
1.2. Dönüşümcü Liderlik			1	.432**	.421**	.403**	.348**	.626**	.498**	.666**	.403**	.443**
2. Öğretmen Sınıf Liderliği				1	.957**	.865**	.896**	.537**	.325**	.545**	.367**	.505**
2.1. Öğrenci Etkileşimi					1	.743**	.782**	.508**	.306**	.526**	.346**	.467**
2.2. Okul Dışı Süreçler						1	.701**	.464**	.281**	.459**	.316**	.468**
2.3. Sınıf İçi Süreçler							1	.491**	.301**	.489**	.339**	.453**
3. Öğretmen Motivasyonu								1	.748**	.845**	.831**	.804**
3.1. Fiziki İmkânlar									1	.593**	.474**	.590**
3.2. Okul İçi Faktörler										1	.496**	.614**
3.3. Okul Dışı Faktörler											1	.577**
3.4. Mesleki Gelişim ve Saygınlık												1
Ortalama	3.75	3.80	3.71	4.15	4.21	4.02	4.13	3.73	3.91	4.01	3.29	3.66
Standart Sapma	0.77	0.75	0.82	0.54	0.55	0.66	0.62	0.57	0.64	0.62	0.83	0.69
Basıklık	-0.69	-0.74	-0.67	-0.63	-0.57	-0.56	-0.84	-0.51	-0.97	-1.01	-0.29	-0.54
Çarpıklık	0.45	0.93	0.13	0.91	0.44	0.45	1.11	0.37	2.05	1.26	-0.60	0.21

\*\*p<.001; N =305

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik davranışları ( $\bar{X}=3.75$ ), öğretmen sınıf liderliği ( $\bar{X}=4.15$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $\bar{X}=3.73$ ) yüksek düzeyde algılanmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmen sınıf liderliği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.44$ ;  $p<.001$ ).

Okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.63$ ;  $p<.001$ ). Öğretmenin sınıf liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.53$ ;  $p<.001$ ).

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan okul müdürün liderliği ve öğretmen sınıf liderliğinin, öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

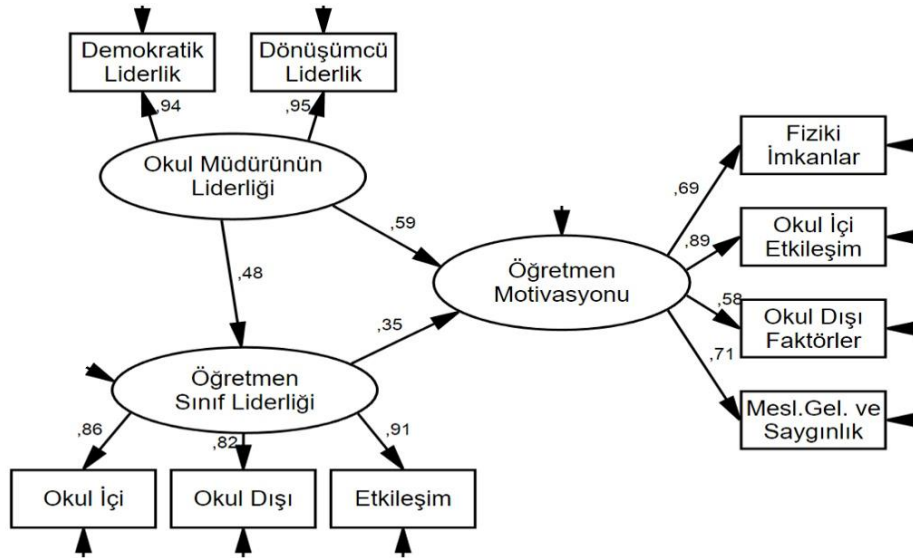
**Tablo 2.** Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	Doğrusallık	
							Toler.	VIF
Öğretmen Motivasyonu	(Sabit)	.967	.186		5.205	.000	-	-
	Okul Müdürünün Liderliği	.370	.034	.497	10.772	.000	.80	1.25
	Öğretmen Sınıf Liderliği	.331	.048	.315	6.824	.000	.80	1.25

R=.70; R<sup>2</sup>=.49; F<sub>(302, 2)</sub>=142.550; p=.000; Durbin-Watson: 1.971

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürünün liderliği ( $\beta=.49$ ;  $p<.05$ ) ve öğretmen sınıf liderliği ( $\beta=.31$ ;  $p<.05$ ) öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. İki farklı düzeydeki liderlik değişkeninin öğretmen motivasyonu üzerindeki birlikte etkisi incelendiğinde, okul müdürünün liderlik tarzı değişkeni ile öğretmen sınıf liderliği değişkeninin öğretmen motivasyonu açıklama gücünün daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ( $R^2=.49$ ).

Araştırmanın hipotetik kavramsal modelini test etmek üzere, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri tanımlayan bir yapısal model oluşturulmuştur. Söz konusu modele ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Yapısal Regresyon Modeli

Şekil 2’de görüldüğü gibi, oluşturulan yapısal eşitlik modeli, okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve öğretmen sınıf liderliği aracılığı ile dolaylı etkilerini ortaya koymaktadır. Okul müdürünün liderliğinin, öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi .59, dolaylı etkisi ise (.48\*.35=.17) bulunmuştur. Söz konusu modelin uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2/sd=2.61$ , RMSEA=.07, GFI=.96; AGFI=.93; CFI=.98; NFI=.97]. Yapısal modelde, öğretmen sınıf liderliği ve öğretmen motivasyonu değişkenlerinin alt boyutlarının açıklayıcılık gücü incelendiğinde, her iki değişkende de etkileşim alt boyutlarının en güçlü açıklama gücüne (.91; .89) sahip oldukları görülmektedir.



## Tartışma

Bu çalışmada, okulda liderlik olgusu okul ve sınıf olmak üzere iki farklı düzeyde ele alınarak, okul müdürünün ve öğretmenin liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Liderlik becerileri, okulda yasal gücün en üst temsilcisi olan okul yöneticileri için en temel beceriler arasında kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010; Hoy ve Miskel, 2012; Şahin, 2000). Buna bağlı olarak, eğitim liderliği alanındaki kuramsal yazının temel odağını uzun yıllar okul yöneticilerinin liderliği oluşturmuştur (Karabağ-Köse, 2019). Diğer taraftan henüz kuramlaşmasa da (Yukl, 2013) liderliğin paylaşılması ile ilgili akademik tartışmalar araştırmacıların ilgisini giderek daha fazla çekmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin sınıf liderliği ile okullarda öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.

Araştırmanın değişkenler arası ilişkiler bağlamındaki bulguları, okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmen sınıf liderliği arasında, okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasında ve öğretmenin sınıf liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin davranışları, çalışanların motivasyonları üzerinde önemli rol oynamaktadır (Gagné ve Deci, 2005). Eyal ve Roth'a (2011) göre dönüşümcü liderler, çalışanlarının yeteneklerini destekler, onları güçlendirir ve misyon duygusu kazandırır. Bu bağlamda okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki önemli etkileri, alanyazında çok sayıda çalışma tarafından ampirik olarak belirlenmiştir (Eyal ve Roth, 2011; Finnigan, 2010; Thoonen vd., 2011). Buluç (2009) dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin çalışma arkadaşlarını etkileyerek verimi artıracak ve onları örgütün hedefin gerçekleştirme için yönlendireceğini ifade etmektedir.

Okul müdürünün dönüşümcü ve demokratik liderlik davranışları ile öğretmen sınıf liderliği arasındaki pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler, okul müdürlerinin liderliğinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını sınıf içi süreçleri de içerecek şekilde etkilemesi bakımından ilgi çekicidir. Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), liderlik okul müdürü ile öğretmenler arasında paylaşıldığında öğretmenlerin çalışma ilişkilerinin güçlü olduğunu ve öğrenci başarısının da daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Lider öğretmenler okullarda meslektaşlarının ve öğrencilerinin öğrenmelerinde ve kişisel gelişimlerinde mentor, koç, antrenör, uzman, danışman, kolaylaştırıcı gibi çeşitli roller üstlenmektedirler (York-Barr ve Duke, 2004). Liderlik davranışları sergilemeleri desteklenen öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonları artmakta, daha yüksek performans sergilemektedirler (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Mevcut çalışmanın bulguları bu bağlamdaki alanyazını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının ortaya koymuş olduğu en önemli sonuç, müdürün liderliği ile öğretmenin liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri ile ilgilidir. Değişkenler arası yapısal model, müdürün liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisinin öğretmenlerin sınıf liderliğinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dahası, okul müdürünün liderliği, öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve güçlü etkilerinin yanı sıra öğretmen sınıf liderliği üzerinden dolaylı etkileri nedeniyle de ayrıca önem taşımaktadır. Buna göre, eğitim liderliği bağlamındaki güncel tartışmalar, dağıtımcı liderlik gibi okulda liderliğin paylaşılması ve dağıtılması gibi yaklaşımlara odaklansa da, okulda müdürünün liderliğinin önemini koruduğu ve başat bir rol üstlendiği söylenebilir. Okul müdürünün ve öğretmenin liderliğinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasına odaklanan ampirik çalışmalar incelendiğinde, mevcut araştırmanın aksine, öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öğrenme süreçleri (Pan ve Chen, 2021) ve öğrenci performansı (Li ve Liu, 2022) gibi değişkenler üzerindeki etkisinin müdürlerin liderliğine göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu mukayeseden hareketle, öğrenci performansı ve öğretmenlerin öğrenme süreçleri gibi daha spesifik ve somut çıktılar bakımından öğretmen liderliğinin daha etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan motivasyon gibi öğretmeni daha çok duygusal yönden etkileyen çıktılar bakımından okul müdürünün liderliği daha önemli bir belirleyici olabilmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer önemli bulgusu, öğretmen sınıf liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki güçlü ve anlamlı etkisidir. Bu da okul müdürünün liderliğini destekleyici bir unsur olarak liderliğin paylaşılması tartışmalarının da kritik önemine işaret etmektedir. Okulda yöneticinin sergilediği güçlü demokratik ve dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenin sınıf liderliği üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda güçlü liderliğin astlar için liderlik alanları oluşturabilmekle ilişkilendirilmesi mümkündür. Tersine bir yorumla, *okul müdürü, öğretmenlere bir liderlik alanı oluşturabildiği kadar güçlü bir lider*, Leithwood ve diğerlerinin (2007) tanımı ile liderlerin lideri olabilir. Okul müdürünün liderliği ile öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen Pan ve Chen (2021), öğretmen liderliğinin aracı bir değişken olarak önemine dikkat çekmektedir. Müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki doğrudan etkisi sınırlı iken öğretmen liderliği aracılığı ile bu etki güçlenmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf düzeyindeki liderlik inisiyatiflerinin güçlendirilmesinin, onların mesleki süreçleri açısından da olumlu sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada da benzeri şekilde öğretmen liderliğinin aracı etkisi anlamlı bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar öğretmen liderliğinin farklı bağlamlarda anlamlı bir aracı değişken olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla sadece okul yöneticilerinin değil öğretmenlerin de liderlik becerilerinin geliştirilmesi noktasında desteklenmeleri önemli görülmelidir.

Bu tartışmalara dayalı olarak yapılabilecek bir başka çıkarımla, mesleki motivasyon bağlamında okul müdürünün liderliğinin öğretmen sınıf liderliğine göre daha yüksek bir etki gücüne sahip olması, öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin kendi içsel dinamiklerinden daha çok dış faktörlerle duyarlı olabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmenin kendi liderlik unsurlarından daha çok beslenen bir öğretmen motivasyonunun, Öz Belirleme Teorisi'nde ileri sürüldüğü gibi (Ryan ve Deci, 2017), dış faktörlere karşı daha az duyarlı ve fakat daha güçlü, istikrarlı ve sürdürülebilir bir motivasyona imkân sağlayabileceği değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu sonuç, politika yapımcılar açısından, öğretmenlerin daha güçlü motive edilebilmesi noktasında, liderlik inisiyatiflerinin artırılması ve öğretmenlerin eğitim ve yetiştirilme süreçlerinin liderlik becerilerinin güçlendirilmesi bağlamında gözden geçirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, demokratik liderlik gibi öğretmene katılım alanı oluşturan liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki en etkili faktörlerden birisi olarak öne çıkması, öğretmen özerkliğinin öğretmen motivasyonunun okul içi ve okul dışı tüm süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırma bulguları (Demir, 2023) ile uyumlu olması önemlidir.

Son olarak araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri, okuldaki ve sınıftaki etkileşimin öğretmenler üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Değişkenlerin alt boyutları karşılaştırıldığında, öğretmen sınıf liderliğinin ve motivasyonunun en güçlü açıklayıcısı *etkileşim* ile ilgili alt boyutlardır. Bulgular hem sınıfta hem de okul düzeyinde öğretmenlerin kurmuş oldukları etkileşiminin niteliğinin önemini ortaya koymaktadır. Bulguyu destekler nitelikteki güncel araştırmalar, okul ve sınıf içi etkileşimin, öğretmen liderliği, öğretimin etkililiği, okulda sosyal adalet ve dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcılık gibi pek çok unsur üzerindeki çok yönlü olumlu etkilerini teorik ve ampirik olarak ortaya koymaktadır (Llinares ve Evnitskaya, 2020; Ortega vd., 2020; Szeto ve Cheng, 2018; Tsai ve Scott, 2020).

Araştırmanın ortaya koyduğu bazı özgün çıkarımların yanı sıra bazı sınırlılıklarını da vurgulamak önemli görülmektedir. Okullarda liderliğin birçok farklı kaynağı, düzeyi ve farklı tarzları söz konusu olmasına karşın bu çalışma sadece okul müdürünün dönüşümcü ve demokratik liderliği ile öğretmenlerin sınıf liderliğini kapsamaktadır. Motivasyon bağlamında da farklı kuramsal yaklaşımlar temel alınarak incelenmesi mümkün olan öğretmen motivasyonu, eğitim süreçlerindeki motivasyon kaynakları ile sınırlı olmak üzere değerlendirilmiştir. Son olarak araştırma değişkenleri, okul müdürü ve öğretmen düzeyinde olmak üzere iki farklı düzeyde olmasına karşın bu değişkenlere ilişkin ölçümlerin sadece öğretmen algılarına göre ve tek düzeyli olarak yapılmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları ve önerileri bu sınırlılıklar çerçevesinde düşünülmelidir.

## Sonuç ve neriler

Araştırmada okul yöneticisinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyleri arasında güçlü bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürünün demokratik ve dnşmc liderlik davranışları öğretmenlere de liderlik alanı oluşturmaktadır. Ayrıca okul müdürünün liderlik tarzları ğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler göstermektedir. Okul müdürünün liderliğinin yanı sıra, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyi de öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumlu etkiler göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki motivasyonunun artırılmasında, okul mdrlerinin güçlü demokratik ve dnşmc liderlik davranışları ile birlikte öğretmenlerin güçlü bir sınıf liderliği de önemli bir politika alanı olarak öne çıkmaktadır. Liderliği paylaşmanın onun etkisini azaltmadığı aksine artırdığı söylenebilir. Ancak okulda liderliğin paylaşılması önemli olmakla birlikte, müdürünün okuldaki liderliğinin, liderliğin paylaşılması ile ilgili güncel tartışmaların gölgesinde kalmamasına dikkat edilmelidir. Okulda liderliğin paylaşılması ve öğretmenlere liderlik alanı açılması önemlidir ancak okul müdürünün liderliği ğretmen motivasyonu üzerinde hala en etkili unsurdur. Araştırmanın son önemli sonucuna göre, ğretmen sınıf liderliğinin ve ğretmen motivasyonunun en önemli açıklayıcısı öğretmenlerin okul içinde kurmuş oldukları etkileşiminin niteliğidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen temel öneriler řu şekildedir:

1. Okul mdrlerinin demokratik ve dnşmc liderlik özellikleri teşvik edilmeli ve okullarda öğretmenlere de liderlik alanı ve inisiyatifi sağlanmalıdır.
2. Öğretmen motivasyonunu artırmak ve ğretmen sınıf liderliğini güçlendirmek için okul ve sınıf içi etkileşimi güçlendirecek uygulamalara öncelik verilmeli, iletişimle ilgili mesleki yeterlikler, öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinde stratejik bir öncelik olarak görülmelidir.
3. Öğretmen motivasyonunu, okulla ilgili motivasyon kaynaklarının yanı sıra, farklı motivasyon kuramlarına göre içsel ve dışsal motivasyon gibi motivasyon türleri açısından değerlendirecek daha ileri araştırmalar, hangi liderlik düzeyinde ve hangi liderlik davranışlarının ne tür motivasyon unsurları ile daha ilişkili olduğunu ortaya koyabilecektir.
4. Araştırmada ğretmen liderliğinin, öğretmenin sınıf liderliği ile sınırlı tutulması nedeniyle öğretmenlerin yönetsel süreçler bağlamındaki liderliklerinin onların mesleki motivasyonlarına etkisini de inceleyen daha ileri araştırmalar yapılabilir. Son olarak araştırmanın bir önceki bölümde ele alınan temel sınırlılıklarını gidermek üzere, okul ve sınıf düzeyinde, yönetici, ğretmen ve veli gibi çoklu veri kaynakları ile yürütülecek daha ileri araştırmalar daha güçlü çıkarımlara imkân sağlayabilecektir.

## Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Alam, M. T. ve Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Ames, C. ve Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556. doi:10.1037/0022-0663.76.4.53
- Anderson, M. B. G. ve Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132. doi:10.1177/0013161X8402000200
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Barnett, K. ve McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73. doi:10.1108/09578230310457439
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *The Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. doi:10.1177/003172170108200607
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1995). *MLQ-Multifactor leadership questionnaire*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bektaş, F., Kılınc, A. Ç. ve Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602-624. doi:10.1080/03055698.2020.1793301
- Berkovich, I. ve Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450-468. doi:10.1108/JEA-07-2016-0072
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. doi:10.12973/iji.2018.11448a
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Caillier, J. G. (2020). Testing the influence of autocratic leadership, democratic leadership, and public service motivation on citizen ratings of an agency head's performance. *Public Performance & Management Review*, 43(4), 918-941. doi:10.1080/15309576.2020.1730919
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71. doi:10.1108/09578239410063111
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135. doi:10.1016/j.tate.2023.104348
- Davis, J. ve Wilson S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 7(6), 349-353. doi:10.1080/00098650009599442

- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 231-254. doi:10.15390/EB.2023.11700
- Eliophotou-Menon, M. ve Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teachers' job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in the leader. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(3), 12-22.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ereş, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17. doi:10.5296/ije.v3i2.798
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Eyal, O. ve Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. doi:10.1108/09578231111129055.
- Fernet, C. (2011). Development and validation of the work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 307-331. doi:10.1177/0013161X10385108
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189. doi:10.1080/15700760903216174
- Frase, L. E. ve Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76(540), 37-43. doi:10.1177/019263659207654007
- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gefen, D., Straub, D. W. ve Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(7), 1-78. doi:10.17705/1CAIS.00407
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256. doi:10.1108/09578230310474403
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi:10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2010) Developing instructional leadership. B. Davies ve M. Brundrett (Ed.), *Developing successful leadership: Studies in educational leadership* içinde (s. 61-76). Londra: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9106-2\_5
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N. ve Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819. doi:10.1177/1741143217700283
- Harris, A. ve Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 1-14.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London, UK: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.

- Imhangbe, O., Okecha, R. ve Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 909-924. doi:10.1177/1741143218764178
- İpek, H. ve Kanatlar, M. (2018). Factors affecting EFL teacher motivation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 25-41. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s2m
- Jesus, S. N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18.
- Karabağ-Köse, E. (2019). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. doi:10.14527/kuey.2019.004
- Karabağ-Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498. doi:10.9779.pauefd.707619
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Eğitim ve Bilim* 41(183), 1-28. doi:10.15390/EB.2016.5081
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. doi:10.1080/15700760500244769
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. doi:10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *Learning from leadership: A review of the literature*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Steinbach, R. ve Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119. doi:10.1177/0013161X02381005
- Li, L. ve Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678. doi:10.1080/02188791.2020.1806036
- Liggett, R. (2020). Toward a conceptualization of democratic leadership in a professional context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 193, 115-127.
- Llinares, A. ve Evnitskaya, N. (2020). Classroom interaction in CLIL programs: Offering opportunities or fostering inequalities?. *TESOL Quarterly*, 55(2), 366-397. doi:10.1002/tesq.607
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. doi:10.1080/09243453.2010.486586
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

- Mcdonald, R. P. ve Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82. doi:10.1037/1082-989X.7.1.64
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. ve del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126. doi:10.1016/j.tate.2020.103126
- Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2011). *Liderlik elkitabı-Etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir kılavuz* (M. elik, ev.). İstanbul: Optimist.
- Pan, H. L. W. ve Chen, W. Y. (2021). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 454-470. doi:10.1177/1741143220913553
- Pažur, M. (2020). Development and validation of a research instrument for measuring the presence of democratic school leadership characteristics. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 613-629. doi:10.1177/1741143220937312
- Peker, S., İnanđı, Y. ve Gili, F. (2018). The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing teachers suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164. doi:10.13187/ejced.2018.1.150
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285. doi:10.1108/QAE-12-2013-0048
- Printy S. M. ve Marks, H. M. (2006). Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice*, 45(2), 125-132.
- Renchler, R. (1992). School leadership and student motivation. *ERIC Digest*, 71, 1-7.
- Rizvi, M. (2008). The role of school principals in enhancing teacher professionalism: Lessons from Pakistan. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 85-100. doi:10.1177/1741143207084062
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sajid, M., Rana, R. A. ve Tahir, S. N. (2018). Development of teacher motivation scale at secondary level. *Journal of Research and Reflections in Education*, 12(2), 286-295.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J. ve Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706-724.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: the quest for school renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Szeto, E. (2020). How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 471-492. doi:10.1177/1741143220915922
- Szeto, E. ve Cheng, A. Y. N. (2018). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363-379. doi:10.1080/13603124.2016.1274785
- Şahin, A. E. (2000). İlkretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Londra: Pearson.
- Taş, A., elik, K. ve Tomul E. (2007). Yeni ilkretim programlarının uygulandığı ilkretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.

- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903-918. doi:10.1177/1741143214551948
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi:10.1177/0013161X11400185
- Tsai, S. C. ve Scott, T. M. (2020). Teacher and student interactions in school common areas: An examination of typical rates of supervision, engagement, and feedback. *Exceptionality*, 28(3), 195-208. doi:10.1080/09362835.2020.1727334
- Tünkler, V. (2021). Motivation status of social studies teachers. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 339-354. doi:10.15390/EB.2021.9272
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. doi:10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi:10.3102/0034654316653478
- Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. doi:10.1080/13603124.2017.1318960
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26. doi:10.1080/1360312032000154522
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. Londra: Paul Chapman Publishing.
- Wu, G., Zhang, L., Liu, X. ve Liang, Y. (2023). How school principals' motivating style stimulates teachers' job crafting: A self-determination theory approach. *Current Psychology*, 42(24), 20833-20848. doi:10.1007/s12144-022-03147-2
- Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z. ve Kalkan, Ü. (2021). The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. *Sustainability*, 13(5), 2711. doi:10.3390/su13052711
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Londra: Pearson.