

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI
MOTİVASYONEL DİL İLE ÖĞRETMENLERİN ROL FAZLASI
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şehabettin Yavuz

**Düzce
Şubat, 2018**

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI
MOTİVASYONEL DİL İLE ÖĞRETMENLERİN ROL FAZLASI
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şehabettin Yavuz

Danışman: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

**Düzce
Şubat, 2018**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY (Danışman)

Üye Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Yedek Üye Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN.....

Yedek Üye Yrd. Doç. Dr. Filiz Evran ACAR.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20.....

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Örgütlerde çalışanların verimini artırmada ve rol fazlası davranış sergilemede gittikçe önemini artıracığını tahmin ettiğim motivasyonel dil kullanımının, eğitim örgütlerinde de başarılı bir yönetim ve üstün performansın teminini sağlayarak çalışanlarda rol fazlası davranışları ortaya çıkarmada etkisinin olacağını düşünmekteyim. Henüz ülkemizde motivasyonel dilin rol fazlası davranışlara etkisine dair ilgili araştırmaların az olduğunu dolayısıyla örgütlerimizde yöneticilerin motivasyonel dili sayesinde çözülmesi mümkün sorunların var olabileceğini düşündüğümde milli ve manevi servet kaybının üzüntüsünü duymaktayım. Konuyla ilgili öncü çalışmaları tebrik ederek yol göstericiliklerinden dolayı onlara minnettar olduğumu belirtir araştırmamın bilim dünyamıza katkısını umut ederim.

Yüksek lisans öğrenimimde ve tezimde emek harcayan, bilimsel dünyaya hazırlanmama rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY başta olmak üzere Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN, Doç. Dr. Engin ASLANARGUN ve araştırma görevlisi Taner ATMACA'ya minnettarlığımı ve en içten saygılarımı sunarım. Yüksek lisans öğrenimim boyunca görüş, çalışma hayatı ve hoşgörülerıyla akademik gelişimime katkıda bulunan değerli hocalarıma ve her zaman desteği ile yanımda olan eşime teşekkür ederim.

Şehabettin YAVUZ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİL İLE
ÖĞRETMENLERİN ROL FAZLASI DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YAVUZ, Şehabettin

Yüksek Lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman Göksoy

Şubat 2018, 117 sayfa

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan Düzce ili ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisi çeşitli demografik değişkenler yönünden incelenmiştir.

Araştırma örneklemini Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen 416 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici motivasyonel dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra ise sırası ile aitlik yaratıcı motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dili kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedir. Elde edilen bulgulara göre *cinsiyet* değişkeni açısından müdahaleci rol fazlası davranışta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre görüşlerinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve aitlik yaratıcı motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dilde *branş* değişkeni açısından anlamlı fark ise branş öğretmenleri lehine çıkmıştır. *Öğrenim durumu* değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı cesaret verici motivasyonel dilin öğretmenlerdeki algısına bakıldığında ise lisans mezunları lehine çıkmıştır. *Mesleki kıdem* değişkeni açısından değerlendirildiğinde yöneticilerin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dil algıları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleğe yeni başlayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. *Yaş* değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin çalıştıkları *okul türü* açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark tüm alt boyutlarda liseler lehine çıkmıştır. Öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile çalıştıkları okul türü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında

pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini çok düşük düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Motivasyonel dil, rol fazlası davranış, yönetici, öğretmen



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL ADMINISTRATIONS' MOTIVATIONAL LANGUAGE AND TEACHERS' EXTRA ROLE BEHAVIOURS

YAVUZ, Şehabettin

**Master Degree, Social Sciences Institute Educational Sciences, Department Of
Education Management And Governance Of Education**

In this research, the relationship between the school administrations' motivational language and the teachers' extra role behaviours is pointed out. In this study, according to the views of the teachers who work at the state schools in the city centre and the towns around Düzce, the relationship between the school administrations' motivational behaviours and the teachers' extra role behaviours is observed with a wide variety of demographic differences.

In this research sampling, 416 teachers are chosen according to the representations of the towns' state schools in the city centre. While sampling, simple non-optional sampling method is used due to the easy-reach. According to the results of the research, the school administrations mostly prefer to use the directional-motivational language and then in order, possession-creative motivational language and encouraging-motivational language. According to the findings of the research, the teachers mostly use supporting role behaviours. It is also found that there is a great difference between the views of the male and female teachers in favor of the male ones statistically. It is also found that the male teachers have more intrusive extra role behaviours than the female teachers. The school administrations' directional motivational language and possession creative motivational language is seen in favor of branch teachers in terms of total motivational languages with respect to the sub-dimensions. The administrations' encouraging motivational language is seen in favor of the teachers who have master's degree with regard to the educational state. When it comes to the professional seniority, there is a great difference of the administrations' directional- motivational language and encouraging motivational language between the teachers whose professional seniority is between 1 and 5, and between 6 and 10 and the teachers who has just started their professional seniority with respect to the sub-dimensions. There is no great difference between the administrations' motivational languages and the teachers' extra role behaviours with regard to the age statistically. There is a big difference in the administrations' motivational languages with regard to the kind of the schools statistically. This difference is in the high schools with all sub-dimensions. There is no big difference in the teachers extra role behaviours with respect to the kind of the schools they work at, though. It is found out that there is a low positively relationship between encouraging extra role behaviours and intrusive extra role behaviours. The

administrations' motivational language predicts the practice in the teachers' extra role behaviors in a very low level.

Keywords: Motivational Language, Role-Based Behavior, Manager, Teacher



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II	9
2. LİTERATÜR	9
2.1. Motivasyon Kavramı	9
2.2. Çeşitli Motivasyon Teorileri	10
2.2.1. Kapsam Teorileri.....	10
2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	10
2.2.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Teorisi	11
2.2.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı Teorisi	11
2.2.1.4. Mc Clelland'ın Üç Günü Kuramı Teorisi	12
2.2.1.5. Douglas McGregor'un (X) ve (Y) kuramı	13
2.2.2. Süreç Teorileri.....	14
2.2.2.1. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Teorisi	14
2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Teorisi	15
2.2.2.3. Adalet Teorisi.....	15
2.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Teorisi	16
2.2.2.5. Amaç Teorisi	16
2.3. Motivasyonel Dil Kavramı.....	16
2.3.1. Austin'in Söz Edimleri Sınıflaması	19
2.3.2. Motivasyonel Dil Teorisi	20
2.4. Rol Fazlası Davranış	24
2.4.1. Rol Fazlası Davranışın Nedenleri	34
2.5. Okul ve Yönetim Kavramı	35
2.3.1. Okul Yöneticisi Olarak Müdür.....	40
2.3.2. Okul Müdürünün Yetiştirilmesi	43
2.3.3. Okul Müdürünün Liderliği	45

2.6. İlgili Araştırmalar	47
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	47
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	48
BÖLÜM III	51
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM IV	60
4. BULGULAR YORUM.....	60
4.1. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ve Rol Fazlası Davranışlarına Yönelik Bulgular	60
4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine (Cinsiyet, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem, Yaş, Çalıştığı Okul Türü) İlişkin Bulgular	67
4.3. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dile Yönelik Görüşleri İle Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	82
BÖLÜM V	83
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuçlar	83
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ve Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışlarına Yönelik Sonuçlar.....	83
5.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine (Cinsiyet, Branş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem, Yaş, Çalıştığı Okul Türü) Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dile ve Rol Fazlası Davranış Düzeylerine Yönelik Sonuçlar	85
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dile Yönelik Görüşleri İle Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamli İlişkinin Olup Olmadığı İle İlgili Sonuçlar	89
5.3. Öneriler	91
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	91
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	92
EKLER	100
EK.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK MOTİVASYONEL DİL ÖLÇEĞİ	100
EK.2. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ROL FAZLASI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ...	101
EK.3. İZİN YAZILARI (4 SAYFA)	102

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Rol Fazlası Davranış Türleri Arasındaki Farklılıklar	28
Tablo 2. Rol Fazlası Davranışın Boyutlandırılması	28
Tablo 3. Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Karşıtlıklar	46
Tablo 4. Örneklem Alınan Okullar ve Öğretmenlerin Dağılımı	52
Tablo 5. Örneklemdeki Okul Türlerinin Dağılımı	53
Tablo 6. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 7. Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Dağılımı)	57
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Düzeyleri	60
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Yönlendirici Motivasyonel Dil Düzeyleri	61
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Cesaret Verici Motivasyonel Dil Düzeyleri	62
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil Düzeyleri	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranış Düzeyleri (Genel).....	64
Tablo 13. Öğretmenlerin Destekleyici Rol Fazlası Davranış Düzeyleri.....	65
Tablo 14. Öğretmenlerin Müdahaleci Rol Fazlası Davranış Düzeyleri.....	66
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Branşa Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları	74
Tablo 19. Öğretmenlerin Yaşları ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları	77
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis (KW) Analizi	80
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman RHO Korelasyon Analizi.....	82
Şekil 1. Örgütsel İletişim Şeması	18

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, alt problemler, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer alacaktır.

1.1. Problem Durumu

Kurumlardaki yönetici ve ast ilişkilerinin paydaşlarda örgüte karşı aidiyet ve örgütsel amaca hizmet için davranışlarının ötesinde rol fazlası davranış oluşturmada yöneticilere önemli görevler düştüğü; okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki karşılıklı uyum, etkili iletişim, işe bağlılık ve işten elde edilen doyumun sağlanmasında ise yöneticilerin kullandıkları dilin önemli bir payı olduğu ifade edilebilir. Zira yöneticiler tarafından kullanılan dil yapıcı olduğunda, çalışanların kurumu daha fazla sahiplendikleri, kurumun amacına daha fazla hizmet ettikleri ve kuruma yönelik geliştirdikleri aidiyet duygusunun artabileceği söylenebilir.

Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için buldukları toplumdaki ve çevreden insan, madde, bilgi ve teknoloji gibi birtakım girdiler alırlar. Ancak bu girdilerin her biri kendi içinde farklılıklar gösterir. Bu girdiler içinde örgütü en diri ve canlı tutan ise insan kaynağıdır. İnsan kaynağının doğru seçimi, seçildikten sonra örgüt içinde bu kaynağın doğru yönlendirilmesi, yetenek ve performansının doğru ve örgütün amacı için kullanılması o örgüt içinde kurulacak sağlıklı ve motive edici bir iletişim dili ve tekniği ile mümkündür (Kocabaş, 2014). Çünkü örgütler beşeri sermayenin, yani insan kaynağının oluşturduğu yapılardır. İnsanların yoğun olarak birlikte bulunduğu ortamlarda, örgütün işleyişini sağlamak için iletişim kaçınılmaz bir şekilde kullanılan en önemli araçtır. İletişim örgütte paydaşların davranışlarını

kontrol etme rolü bulunan yönetsel bileşenlerden biridir. İletişim, bir örgütte bireylere ne yapmaları, nasıl yapmaları, nasıl daha iyi yapabilecekleri ve performanslarını nasıl daha iyi şekilde artıracabilecekleri noktasında açık şekilde motivasyon sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2012). İletişim süreci sonunda ortaya çıkan motivasyon bireyin davranışlarına enerji veren, davranışın yönünü belirleyen içsel ve dışsal dürtüleri kontrol edebilen yapıya sahiptir. Bu içsel ve dışsal bileşenler bireyin davranışının türünü, yönünü, süresini, sürdürülebilirliğini, hedefe yoğunlaşabilme durumunu belirleyen önemli aktörlerdir (Waugh, 2002). Güdüleme, yöneltme, isteklendirme ve teşvik etme anlamlarına gelen motivasyon, köken olarak Latince “movere” kelimesinden türetilmiş olup “harekete geçmek, harekete geçirmek” manalarını taşımaktadır (Özalp ve Kirel, 2010). Kavram, bireyin dünyayı anlaması, yaşamını kontrol etmesi ve kendisini hedeflerine yönlendirmesi anlamında kullanılmaktadır. Yani motive edilmiş davranış, harekete geçirilmiş, yön verilmiş ve sürdürülebilirlik kazandırılmış bir hal almıştır. Bu bağlamda motivasyonun planlama, örgütlenme, uygulama, izleme, problem çözme, sorgulama gibi bilişsel eylemleri yanında, güç, çaba, kararlılık gibi fiziksel eylemleri de içerdiği söylenebilir (İlter, 2016). Motivasyonun bireyleri harekete geçirici, bireylerin hareketini devam ettirici ve hareketlerini olumlu yöne yönlentici özelliklere sahip olduğu da dile getirilmektedir (Güney, 2012). Günümüz dünyasının yüksek rekabet ortamında, örgütler artık çalışanlarının iş performanslarını arttırmak adına yoğun olarak yeni yöntemlerin arayışı içindedir. Bu arayışın temel nedeni, artan uluslararası rekabet ve sürekli değişim nedeniyle, çalışanların örgüt içi yaratıcılıklarına giderek daha fazla gereksinim duyulmasıdır (Koçel, 2001). Keza örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve rekabet üstünlüğü sağlayabilmesinde, bünyesindeki insan gücünün etkinliği son derece önemli bir hale gelmiştir. Artık insan unsurundan en fazla verimi ve faydayı sağlayacak yönetici ve liderlere eskiden olduğundan daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Zira bu bireyler, örgütün veya ekibin insan kaynakları dâhil tüm kaynaklarını en iyi bir şekilde sevk ve idare ederek, verimi en yüksek düzeye çıkarabilmekte ve örgütlerin yaşanan bu değişimlere ayak uydurmalarını sağlayabilmektedirler (Karaaslan, 2010).

Alan yazında yönetimde iletişimin önemine dair araştırmalar yapılmış olsa da okul yöneticilerinin kullandığı dili inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır

(Özen, 2015). Bu çalışmalarda genel olarak yöneticinin tercih ettiği dilin belirsizliği azaltıcı özelliği odak olarak belirlenmiş ve dilin anlam oluşturan özelliği genellikle biraz ihmal edilmiştir. Bundan dolayı, anlam oluşturuvcu bir etkisi olan motivasyonel dil kullanımı ve motivasyonel dilin performansla olan korelasyonunu belirten yeterli anlamda çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır (Mert, 2011).

Eğitimde yaşanan teknolojik gelişmelere rağmen sınıftaki öğretmenin rolü öğrencinin başarısında yadsınamaz bir yere sahiptir. Değişen zaman ve toplum yapısı öğretmenlerden beklentileri artırdığından artık öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Çağımızda toplumda ve devlette görülen bu denli büyük beklentiler öğretmenler üzerinde olabildiğince baskı oluşturmakta olup, öğretmenlerin motivasyonlarının korunması ve artırılması için bakanlık merkez teşkilatından, okuldaki yöneticilere kadar sahadaki herkese birtakım görevler düşmektedir. Örgüt içerisinde genellikle örgüt iklimine bağlı faktörlere veya bireysel niteliklere dayalı olarak kişilerin birçok farklı davranış biçimi ortaya koydukları görülmektedir. Bu tür davranışların bazıları yapılan işlerle alakalı olarak rol davranışları biçiminde görülürken; diğerleri rol fazlası davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütte rol, makamda bulunan kişinin göstermesi beklenen davranıştır. Makamların tasnifi ve eylemlerin çözümlenmesinde, rol ve statü gerçekleri esas alınmaktadır. Beklentiler açısından tanımlanan rolün içerdiği belirli zorunluk ve sorumluluklara rol beklentisi denmektedir. Makamlar ve rollerden oluşan bir yapı olan örgütün içerisindeki roller birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayıcıdır (Bursalıoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının olduğu gibi çeşitli yönetsel davranış ve becerilerin de birlikte çalıştıkları öğretmenler üzerinde etkiye sahip olduğu, alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konmaktadır (Mert, 2011; Özen, 2015). Okul yöneticilerinin yönetimde ve ikili ilişkilerde kullanmış oldukları iletişim tür ve kalitesinin öğretmenlerin kendilerini işe adamalarında, potansiyellerini ortaya çıkarıp verimli şekilde sürece dâhil etmelerinde, bağlılıklarının artmasında, mesleki becerilerinin zenginleşmesinde doğrudan ve dolaylı bir tesiri olduğu düşünülmektedir. Sözel iletişimin önemli bir parçasını oluşturan ve yönetsel sürece olumlu destek sunan yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile olan ilişkisi hakkında yapılmış çalışma sayısının

azlığı dikkat çekmektedir. Sullivan (1988), tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil yaklaşımının kuramsal çıkış noktasını oluşturan Söz Edimleri Teorisi (Speech-Acts Theory) harekete geçiren dil (performative language) ve söz edimleri (speechacts) konseptlerinden oluşmaktadır (Mert, 2011). Türkçe alan yazınında motivasyonel dil ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmaların önde gelenleri arasında, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil Ölçeğinin, Mert, Keskin ve Baş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan çalışmaları sayılabilir (Akt. Özen, 2015).

Okulun içindeki eğitsel iklimin iyileştirilmesi, insan kaynaklarının daha nitelikli hale getirilmesi, öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmış, iyi motive edilmiş bireylerin yetiştirilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başta olmak üzere etkili ve motive edici bir dile sahip olmaları beklenir. Dolayısıyla bunun için de etkili ve çift yönlü gelişen bir iletişim ağının da paydaşlar arasında kurulması gerekir. Okulların kaynağını oluşturan beşeri ve sosyal sermayenin iyi işlenmesi için ve nitelik kazanması için motive edici, güdüleyici, yönlendirici, cesaret verici bir iletişim yapısı gerekmektedir.

Örgütlerde iletişiminin dört temel işlevinden söz edilebilir: kontrol, motivasyon, duygusal ifade, bilgi

İletişimin kontrol işlevi örgüt paydaşlarının ortak davranış sergilemelerini sağlamak için gereklidir. Motivasyon sağlama işlevi ise paydaşların örgütün amaçlarına daha iyi hizmet etmelerini sağlamak için, onların heyecanlarını diri tutmada işe yaramaktadır. Duygusal ifade örgüte olan bağlılığı ve aidiyeti sağlamada kullanılan bir işlevdir. Bilgi ise örgütün yönetsel sürecinde alınacak kararlardaki alternatifleri görmede etkilidir (Robbins ve Judge, 2012).

Eğitim örgütleri, içerdiği sosyal ve beşeri sermayeden dolayı diğer örgütlerden fazla olarak iletişime ağırlık vermektedir. Okullarda insanlar arası sözel ve sözel olmayan unsurlarla pek çok iletişim gerçekleşmektedir. Açık bir sistem olan okulun girdilerini oluşturan insan kaynağını okulun ontolojik gayesi doğrultusunda şekillendirmek, bu sermayeye rol ve sorumluluk vermek motive edici şekilde kullanılan bir iletişim ile mümkün olabilmektedir. Okul, karmaşık bir öğrenme

yaşama alanıdır. Okullarda örgütsel amaca erişmenin en büyük sağlayıcısı büyük oranda iletişim kanallarının istendik şekilde işlemesine bağlıdır (Erdoğan, 2000). Okul ikliminin özünde ise iletişim vardır. Öğretmenler ile işbirliği kuran, sorun çözme becerileri gelişmiş, paydaşlar arasında adil davranan, pozitif enerji sahibi, tutarlı ve bütüncül davranış örüntüsüne sahip, hoşgörülü, entelektüel birikimi yüksek, mesleki motivasyonu olan, motivasyon sağlayan, mesleki formasyonu gelişmiş, mizahi yönü güçlü okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri sergilemeleri daha yüksek bir olasılık içermektedir (Açıkalın ve Turan, 2015). Bu bağlamda okul yöneticisinin sözel ve bedensel iletişim dilinin okulun paydaşlarını motive etmesi, etkilemesi, yönlendirmesi beklenir. Motive olmuş öğretmen ve öğrencinin okulun amaçlarına ve kendi bireysel hedeflerine daha güçlü ve emin şekilde hizmet etmesi kuvvetli bir ihtimaldir.

Yapılan alan yazın taramasında eğitim yöneticilerinin motivasyonel dili ne ölçüde kullandıklarını ve bu dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisini belirleyen çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerdeki rol fazlası davranış sergilemeleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Düzce'deki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisini belirleyerek, öğretmen görüşlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar için cevaplar aranmıştır:

Düzce ili devlet okullarındaki öğretmenlerin;

1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri nedir?
2. Kişisel değişkenleri (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü);

- a. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b. Rol fazlası davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden olan okul yöneticileri, öğretmenler, denetmenler, politika üreten kişiler ve benzer konularda araştırma yürütenler için bazı pratik veriler sunacağı düşünülmektedir. Çünkü okul yöneticileri, araştırma sonuçları doğrultusunda, okullarında birlikte çalıştıkları meslektaşlarının rol fazlası davranış sergileme ve kullandıklarını motivasyonel dilin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini görebileceklerdir. Bu araştırma sonuçları, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı örgütsel davranışlarının sonuç ve etkilerini görmeleri bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı ve etkili olmalarında en önemli faktörlerin içerisinde yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları gelmektedir. Motivasyonu sağlayan pek çok unsurdan söz edilebilir. Bunlar dışsal (para, ödül, övgü vb.) ve içsel (insanın kendi içinden gelen güç) motivasyon araçları olarak iki gruba ayrılmaktadır. Okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dil öğretmenler üzerinde önemli ölçüde motivasyon sağladığı düşünülebilir. Bu dilin etkili ve verimli kullanımı okuldaki yönetici ve öğretmen ilişkilerini geliştireceği gibi okulun akademik ve sosyal yönünü de güçlendirebilir. Öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışın daha çok işe adanmışlıkla ilgili olduğu düşünülebilir. Eğer bir öğretmen kendini okula ve mesleğe güçlü şekilde ait hissediyor, elinden gelenin fazlasını ortaya koymaya çalışıyor ise beklenenin ötesinde davranış sergilemeye de açık olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda ele alındığında okullarda yöneticilerin kullandığı motivasyonel dile ilişkin öğretmen algılarının ve öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların düzeylerini ortaya koymak ve bu değişkenler arasındaki ilişki belirtmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma

sonucunda öğretmenler; kendilerinin okullara ilişkin rol fazlası davranış sergilemeleri ile yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil arasındaki ilişki düzeylerini görebileceklerdir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek bulgu ve sonuçların farklı bilimsel çalışma ve araştırmalara da kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada,

- a) Örneklem grubunun ölçek formuna doğru ve yansız olarak bilgi verdikleri tahmin edilmektedir.
- b) Belirlenen araştırma yöntemiyle; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil düzeylerini ve kendilerinin rol fazlası davranışlarını ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Düzce ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- b) Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında elde edilen verilerle ve bu verilerin toplandığı ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyonel Dil: Paydaşları çalışmaya yönlendiren ve aidiyet oluşturan, yöneltici yönetici üslubu.

Rol Fazlası Davranış: Gönüllülük esasına dayalı, resmi iş tanımlarının ve gerekliliklerin ötesine geçen ve bu davranışın gerçekleşmesi halinde bir ödül bulunmayan, gerçekleşmemesi halinde ise bir cezası olmayan davranış türüdür.

Resmi rol davranışı: İşin gereklilikleri doğrultusunda öğretmenlerin sorumlulukları kapsamında yapılması gerekli olan davranış türüdür.

Okul Yöneticisi: Araştırma kapsamında devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

1.7. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MWU	: Mann Whitney U Testi
n	: Örneklem
p	: İstatistiksel Olarak Anlamlılık Katsayısı
RFD	: Rol Fazlası Davranış
MD	: Motivasyonel Dil
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistics Program for Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde motivasyon, okul ve yönetimi, okul yöneticisi olarak müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yönetsel yaklaşımları ile kullandıkları motivasyonel dil ve rol fazlası davranışları ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kelimesi günümüzde hayatımızın hemen hemen her alanında kullandığımız, dilimize yerleşmiş bir kelimedir. Argon ve Eren (2004) güdü kavramını; “Güdü, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir” şeklinde tanımlamıştır. Motivasyon kişiyi olumlu ya da olumsuz çeşitli eylemlere yönelten ve kişilerin isteklerine ulaşmasını ve böylece doyuma ulaşmalarını sağlayan bir güçtür. Eğitim yönetiminde motivasyon, insanı çalışmaya sevk etmek, çalışmak için kişiyi harekete geçirmek ve isteklendirmek anlamına gelmektedir. Motivasyon yönetimi ise personelin daha istekli ve arzulu çalışmalarına yönelik çeşitli araçlar ile çalışanın harekete geçirilmesi ve isteklendirilmesi demektir. İnsan kaynakları yönetiminin önemli konularından biri de motivasyon yönetimidir (Durmuş, 2007).

Motivasyon dört temel aşamadan oluşur (Tütüncü ve Küçükusta, 2008). Bunlar: İhtiyaç; Motivasyon, belirli şeylere ihtiyaç duyulmasıyla başlar. Uyarılma; Bu ihtiyacın giderilmesi için güç oluşur. Davranış; Bu ihtiyacı giderme gücü oluştuğunda harekete geçer. Doyum; Uyguladığı davranış, ihtiyacını karşıladığında kişi doyuma ulaşır.

2.2. Çeşitli Motivasyon Teorileri

Motivasyon kavramı içsel (kapsam teorileri) ve dışsal (süreç teorileri) motivasyon olarak ikiye ayrılır.

İçsel motivasyon, kişinin iradesinden kaynaklanan etkilerle meydana gelen, bireyi istekleri yönünde harekete geçiren ve etkin kılan kişinin doğal iç gücüdür (Başaran, 2004). Bundan dolayı kaynağını bireyin kendisinden alan “dürtü, merak, ilgi, bilme ve yeterli olma ihtiyacı, varlığını fark ettirme ihtiyacı, gelişme isteği, öğrenmeye ve başarmaya karşı tutumlar, dikkat seviyesi, kişilik özellikleri, yeterlik ve gelişme hissi ve öğrenmeye olan ihtiyacı” içsel motivasyonun kaynaklarını oluşturan unsurlar arasında sayılabilir (Erdem, 2012).

Dışsal motivasyon ise, “ödül, ceza, takdir edilme, baskı, rica, sevilme, kabul görme” gibi oldukça farklılık gösteren dışsal faktörlere bağlı olan ya da herhangi bir işe karşılık başkaları tarafından sunulan ödüllerle oluşan motivasyon türleridir (Erdem, 2012). Dışsal motivasyonda bireyin amacı içsel motivasyonun aksine, davranışı yapmak için değildir. Davranış araç görevini alarak kişinin nihai amaca ulaşabilmesi için gerçekleştirilir. Eğer dış motivasyona bağlı olarak bir eylem gerçekleştiriliyorsa, bu durum bireyin bunu talep etmesinden daha çok kaynağını dış itici güçlerden almaktadır (Başaran, 2004).

2.2.1. Kapsam Teorileri

Kişilerin ihtiyaçları olan motivelelere, yani kişinin içinde olan faktörlere ağırlık veren teorilerdir.

2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisine göre insanın davranışları belirli bir ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. İhtiyaçların da belirli bir sırası vardır. Biri giderilmeden diğerine geçilemez. Maslow'un (1943) ortaya koyduğu beş düzeyli bir gereksinme sıralaması oldukça ilgi çekmiştir. Bu beş gereksinme şunlardır: Temel fizyolojik gereksinimler, güvenlik, alt olma gereksinimleri ve sosyal gereksinimler, saygı ve statü, öz-gerçekleştirim ve tam doyum (kendini gerçekleştirme).

İnsanların birincil ve ikincil derecedeki gereksinmelerin iyi bilinmesi ve tatmin edilebilmesi için ihtiyaçları önem sırasına göre sıralamak ve bir hiyerarşi kurmak gerekmektedir. Bunu kesin şekilde belirlemek her ne kadar kolay olmasa da, bazı psikologlar, kişilerin bazı ihtiyaçlarına diğerlerine kıyasla daha fazla öncelik verdiklerinin kabul ederler. Onlara göre birinci sırayı karşılamadan, üçüncü sırayı oluşturan ihtiyaçlar ortaya çıkmazlar. Böylece, önde gelen bir ihtiyaç tatmin edilmeden, sonra gelen bir ihtiyacın tatmini de gecikmiş olacaktır (Maslow, 1943, Davis, 1969; Çev. Tosun, 1982).

2.2.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'dan sonra içerik yaklaşımlarına katkıda bulunan bir diğer düşünür Clayton Alderfer'dir. Alderfer (1972), Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha basitleştirmiştir. ERG teorisi yaklaşımında üç grup ihtiyaçtan söz edilmektedir:

- a. Varolma ihtiyaçları:** Fiziksel olarak hayatta kalma ve neslini devam ettirme, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmalıdır.
- b. İlişkisel ihtiyaçlar:** Başka insanlarla hem çalışma ortamında ve hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurma ve devam ettirmeye ve ilişkindir.
- c. Gelişme veya büyüme ihtiyaçları:** İnsanın beşeri potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya, ilişkindir.

Maslow'da olduğu gibi Alderfer'de de ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır. Bir alt grup ihtiyaç tatmin olmadan üst grup ihtiyaca geçilemez. Aynı zamanda ERG model'de hayal kırıklığına uğrama ve geriye çekilme ilkesi de vardır. Yani üst kademedeki bir ihtiyacın tatmininde görülen başarısızlık tatmin edilmiş bulunan alt kademedeki bir ihtiyacı da tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine de götürür (Alderfer, 1972; Akt. Eren, 2009).

2.2.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı Teorisi

Herzberg de, aynı Maslow ve Alderfer gibi, motivasyonun temelinde gereksinimlerin olduğunu savunmuştur. Herzberg (1959) kuramını iki ana grupta toplamıştır. Bunlardan birisi koruyucu hijyen etmenler, diğeri motive edici etmenler şeklindedir.

a. Koruyucu-Hijyen Etmenler: Herzberg (1959) işgörenlerin örgüt içinde kalmalarını ve onu benimsemelerini engelleyen bazı özendirme araçlarının yetersizliğine dikkati çekmektedir. Eğer genel işletme politikası ve yönetimi yetersiz ve beceriksiz ise, en yakın yöneticinin teknik, bilgi ve becerisi yeterli değilse, işyerindeki ücret ve maaş koşulları ve bunlarda artış düzeyleri iyi değilse, işyerindeki fiziksel çalışma koşulları ve fabrika organizasyonu yetersiz ve sorunlar oluşturuyorsa, çalışanların iş güvenliği yeterince sağlanamamışsa çalışanları örgüt içinde tutma ve çalıştırma olanaksız hale gelmektedir. O halde örgüt için yaşamsal nitelik arzeden bu hijyenik koşullar öncelikle sağlanmalıdır (Herzberg, 1959; Akt. Eren, 1998).

b. Motive Edici Etmenler: Motive edici faktörlerde bir işi başarmanın verdiği mutluluk, takdir edilme, işyerinde başarıyla tanınma gibi örnekler vardır. Motive edici etmenler karşılanmazsa doyumсузлук, karşılanırsa motivasyonun yükseldiği görülür. Herzberg (1959)'in çalışmasının en önemli katkılarından biri, çalışma yaşamındaki motivasyon konusunda deneysel araştırma ve düşünceleri uyandıran güçlü bir etkide bulunmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmasında kullandığı sistematik dil ve tarzı, uygulamadan gelen yöneticiler tarafından kolaylıkla anlaşılması, çalışanları motive etmede basitçe kullanılabilir tarzda yöneticilere eylemsel belirli öneriler sunmuştur. Modele yönelik büyük eleştiriler olmasına rağmen Herzberg'in kuramı günümüzde hâlâ yöneticiler arasındaki popülerliğini korumakta ve uluslararası çekiciliğini sürdürmektedir (Herzberg, 1959, Porter, 2003; Akt. Topaloğlu, 2008). Herzberg'in teorisine göre motivasyonu artıran iş doyumunu, işteki beş etkene bağlıdır (Herzberg, 1959, Miner, 1992; Akt. Tozkoparan, 2008): Başarma, sözel takdir, tanınmak, işin çekiciliği, sorumluluk, büyüme ve ilerleme fırsatlarıdır.

2.2.1.4. Mc Clelland'ın Üç GÜdü Kuramı Teorisi

McClelland (1961) diğer teorilerden farklı olarak ihtiyaçların öğrenme ile sonradan kazanılabileceğini savunmaktadır. David Mc Clelland ve diğerleri işyerinde üç ana ihtiyaç ya da güdü olduğunu ileri sürmüşlerdir (Mc Clelland, 1961, Robbins, 1991; Çev. Öztürk, 1994):

- a. Başarma ihtiyacı:** Üstün olma dürtüsü, bir standartlar dizisiyle ilişkili olarak başarmak, başarmak için çabalamak,
- b. Güç ihtiyacı:** Diğer insanlara başka bir biçimde yapmayacakları bir davranışı yaptırma ihtiyacı,
- c. İlişki ihtiyacı:** İnsanlar arasında dostça ve sıkı ilişkilere duyulan ihtiyaçtır.

Mc Clelland (1961) bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoyacaktır. Şu halde, bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöneltecektir (Mc Clelland, 1961; Akt. Eren, 2009).

2.2.1.5. Douglas McGregor'un (X) ve (Y) kuramı

McGregor çalışanları X ve Y grubu olarak iki gruba ayırmıştır. Bu iki grup insan tipi içinde farklı varsayımlarda bulunmuştur. McGregor İşletmenin İnsan Boyutu (Human Side of Enterprise) adlı kitabında bu ayırmadan bahsetmiştir. Bu teori insanların tüm davranışlarını açıklar. Özelde de yöneticiler ve onların motivasyonu üzerinde durur (McGregor,1960; Akt. Ulukuş, 2016). X teorisi, otoriter yönetim anlayışını yansıtır. Yöneticiler, çalışanlara olumsuz yönde yaklaşır ve onların korunmasına kötü gözle bakarlar (Tim, 2003; Akt. Ulukuş, 2016).

X ve Y teorisinin varsayımları (McGregor,1960; Akt. Ulukuş, 2016);

X teorisinin varsayımları:

- Genelde insanlar çalışmayı sevmez, işte yapmaları gereken hususları gönülsüz yaparlar ve işten kaçma eğilimindedir.
- Bunun sonucu olarak insanı çalıştırabilmek için onu motive etmek, kontrol etmek, ödüllendirmek ve gerektiğinde de cezalandırmak gerekir.
- Genellikle insanlar sorumluluk almak istemezler, yönetmektense yönetilmeyi tercih ederler.

Y teorisinin varsayımları;

- İnsanın işten kaçması doğası gereği olan bir husus değildir. Dolayısıyla normalde insan, yaptığı işine fiziksel ve zihinsel çaba gösterir.
- İnsanları işleri doğrultusunda yönlendirme, motive etmenin yöntemi sadece cezalandırmayla olmaz. Kişiler, benimsedikleri amaçlar doğrultusunda öz denetim yoluyla işlerine motive olacaklardır. Kendini gerçekleştirme ve saygınlık onlar için bir ödüldür.
- Normalde insan sorumluluk alır ve onu ister.

Charles M. Carson, (2005), Douglas McGregor'un Y teorisiyle yönetim tarihinde önemli bir yerde bulunduğunu ve yönetici - çalışan ilişkilerinde insan boyutu açısından, yönetimin sorumluluklarını yüksek seviyede farkındalık kazandırması açısından desteklediğinden bahseder. X teorisinde işteki başarısızlık çalışanların kusurlarına verilirken, Y teorisinde kişilerden ziyade onları yeterli şekilde kullanamayan idarecilere verilir (Akt. Ulukuş, 2016).

2.2.2. Süreç Teorileri

Süreç kuramlarının ağırlık noktasını, kişinin çevresinde bulunan ve kişinin davranışlarını etkileyen dışsal etmenleri anlamak ve kullanmak oluşturmaktadır.

2.2.2.1. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Teorisi

Beklenti kavramını Vroom (1964), belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç olarak tanımlamaktadır. Buradaki geçicilik bu inançların süre gitmeyeceğini, değişebileceğini göstermektedir. Görüldüğü gibi bu kavram bir eylem-sonuç ilişkisini göstermektedir. Beklenti sıfırdan +1'e kadar çeşitli değerler alır. Sıfır noktasında bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı konusunda bir olasılık yok demektir.+1 durumdaysa bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı kesindir. Burada söz konusu olan olasılık öznel bir olasılıktır, yani o eyleme girişen, o amacı isteyen kişinin hesapladığı olasılıktır (Vroom, 1964; Akt. Onaran, 1981). Ümit kuramında anahtar görevini yapan üç kavram mevcuttur. Bunlar; başarı-ödül-ümit ilişkileri, istek veya ihtiyaç şiddeti, çaba-başarı ümit ilişkileridir (Vroom, 1964; Akt. Eren, 2009).

2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Teorisi

Bu kuramda yüksek başarının yüksek doyumluluk verebilmesi için işgörenlerin beklentileri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir. Kuram, bir örgütte düşük başarılı fakat aradığını bulmuş kimselerin olabileceğini yine aynı zamanda yüksek başarılı fakat beklentilerine uygun biçimde ödüllendirilmemiş işgörenlerin olabileceğini de vurgulamaktadır. Yani, herkesi ümit ettiği oranda tatmin etmenin imkansız olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Porter ve Lawler (1968) modeli, Vroom (1964)'un modelinin geliştirilmiştir. Modelde içsel ve dışsal motivasyonlar etkilidir. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir aktiviteyi ilginç bulmasından ve aktiviteden tatmin sağlamasından dolayı aktiviteyi yapmasını içerirken, dışsal motivasyon ise aktivite ve maddi veya manevi ödül gibi sonuçlarla ilgilidir (Çalış, 2012).

2.2.2.3. Adalet Teorisi

Adams (1965) adlı düşünür A.B.D.'nin General Electric işletmesinde güdüleme konusunda bazı araştırma ve deneylerde bulunarak ödül adaletinin çalışanları sürekli güdülemek ve teşvik etmek bakımından çok önemli değeri olduğuna işaret etmiştir. Düşünür incelemelerinde bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir (Adams, 1965; Akt. Eren, 2009). Eşitlik teorisi; insanların sadece çabaları karşısında elde ettikleri ödüllerin mutlak miktarıyla ilgilenmediğini, ayrıca bu miktarın diğerlerinin elde ettikleri miktarla ilişkisiyle ilgilendiklerini kabul etmektedir. İnsanlar kendi girdi-çıktıları ve diğerlerinin girdi-çıktıları arasındaki ilişkiye dayanarak karar verirler. Çaba, deneyim, eğitim ve yetenek gibi girdiler, ücret düzeyi, terfi, şöhret ve diğer faktörler gibi çıktılarla karşılaştırılabilir. İnsanlar kendi girdi-çıkıtı oranlarında diğerlerine göre bir dengesizlik olduğunu algıladıklarında bu durum gerilim yaratır. Bu durum motivasyon için bir baz sağlar, çünkü insanlar eşit ve adil olduğunu algıladıkları şeyler için mücadele ederler (Adams, 1965; Akt. Robbins, 1989; Çev. Öztürk, 1994).

2.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Teorisi

Şartlandırma kavramının birisi klasik şartlandırma diğeri sonuçsal şartlandırma olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Klasik şartlandırma Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı deneylerle geliştirilen bir şartlandırma türüdür. Bu tip şartlandırmada, davranışlar belirli uyarılar tarafından harekete geçirilmektedir (Koçel, 2001). Pavlov'un deneylerinde olduğu gibi, köpeğe yemek verirken çalınan zil bir süre sonra köpeğin davranışlarını şartlandırmakta ve yemek verilmeden çalınan zil köpeğin yemek yeme davranışını göstermesine sebep olmaktadır. Bu şartlandırma ağırlık noktası uyarıların davranışları etkilemesi üzerindedir. Sonuçsal şartlandırmanın ana fikri şudur: Kişi şu veya bu nedenle (ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vs) bir davranış gösterir. Bu gösterilen davranışın karşılaşacağı sonuç önemlidir. Sonucun çeşidine göre kişi, ya aynı davranışı tekrar gösterecek veya göstermeyecektir. Örneğin işe geç gelen bir personelin, geç gelme davranışını tekrarlamaması büyük ölçüde karşılaşacağı sonuç (amirinin ikazı, uyarısı, cezalandırılması, hiçbir şey söylememesi, hoş görülmesi) tarafından etkilenecektir.

2.2.2.5. Amaç Teorisi

1960'lı yılların sonlarında Edvin Locke belli bir amaç oluşturmanın iş motivasyonunun önemli bir kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu amaçlar işgörene ne kadarlık bir çaba ile ne yapabileceğini ve işgöreni bunun sonucunda ne bekleyebileceğini göstermektedir. Elde edilen deliller amaçların performans için bir değer olduğunu desteklemektedir. Belirli amaçlar performansı arttırmakta, zor amaçlar ise ancak birey tarafından kabul edildiğinde kolay amaçlardan daha yüksek performans sağlamaktadır. Dolayısıyla birey daha çok motive olmaktadır. Geri bildirim gerektiren amaçlar geri bildirim gerektirmeyen amaçlara göre daha çok motivasyon sağlar (Locke, 1968; Akt. Özkalp ve Kirel, 2010).

2.3. Motivasyonel Dil Kavramı

Motivasyon, canlıları belirli bir hedefe yönelten ihtiyaç, istek ve dürtü olarak ifade edilmektedir. Motivasyonun (güdü) yön, şiddet ve süre olmak üzere üç farklı boyut vardır. Motivasyonel davranışların bir kısmı fizyolojik ihtiyaçlardan bir

kısımının da sosyal ilişkiler içinde öğrenildiği kabul edilmektedir. Bir kuvvetin bir nesneyi harekete geçirmesi gibi güdülenme de bireyi harekete geçirir (Öncü, 2010). Yönetimsel iletişim bağlamında ele alınabilecek motivasyonel dili Özen (2015) liderin yaptığı her davranışın, izleyen motivasyonu üzerinde sözce aracılığıyla eylemin etki bırakması ve bu etkiye yönelik olarak izleyenin gösterdiği tepkileri açıklayan söz edimleri teorisi olarak tanımlamıştır.

Literatürde yer alan motivasyon teorilerine göre dört tür motivasyonel yaklaşımdan söz edilebilir.

- a) **Davranışçı yaklaşım:** Bu yaklaşım dışsal güdülenmeye dayalıdır. Güdülenme büyük ölçüde pekiştireçlere bağlıdır. Güdüler, şartlanma ile oluşur.
- b) **İnsancıl yaklaşım:** Bu yaklaşıma göre güdülenme, insanların büyüme ve gelişmelerine neden olan, etkin bir güç olarak görülmektedir. Bu yaklaşım her bireyi değerli görmekte ve çevrenin güdülenme üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir.
- c) **Bilişsel yaklaşım:** Bu yaklaşım, davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Güdülenmede içsel etkenlerin ağırlıklı olduğunu ileri sürmektedir.
- d) **Sosyal öğrenme yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri, bireyin yapılacak işe yönelik tepkisi onun güdülenmesini belirleyen faktörlerdir. Bu yaklaşım sadece dışsal etkenlerin ve içsel etkenlerin bireyi güdülemediğini ya da çevrenin güdülenme için tek başına bir faktör olmadığını söyler. Buna göre öz yeterlik algısı da önemli bir bileşendir (Öncü, 2010).

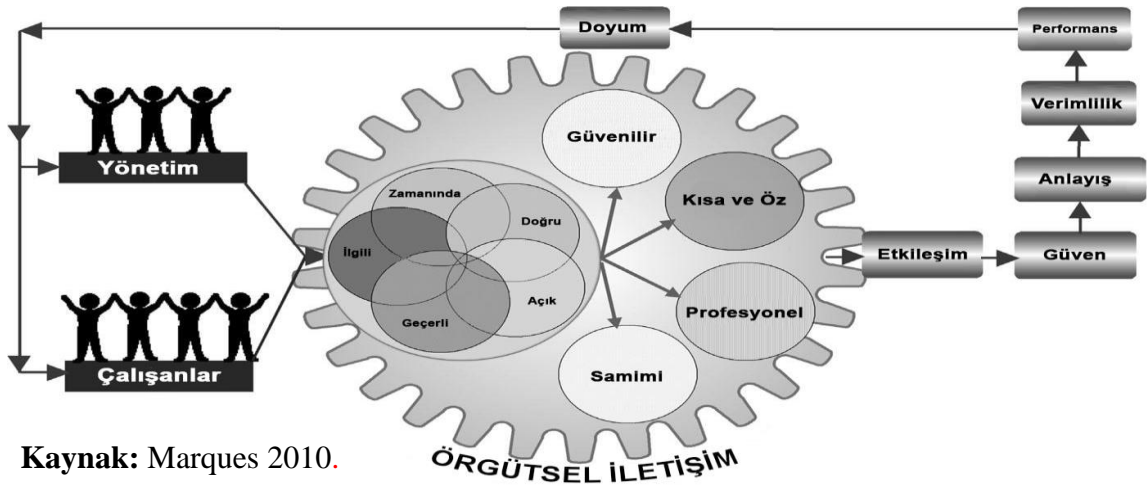
Örgütlerde paydaşlar üzerindeki motivasyonu sağlayan faktörler arasında yöneticilerin hem davranışları hem de kullandıkları iletişim teknikleri ile kullanılan dilin niteliği de sayılabilir. Motive edici dil iyi bir iletişim biçimi olduğu kadar bireyi amaca yönelten iyi bir yönetsel tekniktir. Örgütlerdeki kusursuz işleyişin, sağlıklı iletişimin temel unsuru arasında motive edici dili saymak mümkündür.

İletişim kavramı Zillioğlu'na (2003) göre bireyler arasında aynı manaları çağrıştıran ifadeler aracılığı ile hislerin, düşüncelerin ve bilgilerin bir araya getirilmesi, biriktirilmesi, aktarılması ve bunların karşılıklı alış-verişin zaman ve

mekân boyutlarında değiştirilmesidir. Hayatın her alanında ve her konunun içinde yer alan iletişim, kişilerin çevre üzerinde etkin olmasını sağlayan ve başkalarının davranışlarını etkilemek amacıyla uyarıcı bir parçanın karşı tarafa ulaştırılmasını sağlayan “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak ifade edilmektedir (Akat ve Budak, 1994; Dökmen, 2006). Toplumsal etkileşimi sağlayan ve statik bir süreç olmayıp dinamizm üzerine kurulan iletişimin var olabilmesi için en az iki kişi arasında gerçekleşen, etki-tepki şeklinde ortaya çıkan, oluşması ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için aktarılan bilginin, aktarılması ve anlaşılması gerekliliğini taşıyan bir yapıda olması gerekmektedir (Robbins ve Coulter, 2007). Belli amaçları gerçekleştirmek için kurulan örgütlerin belirledikleri amaçları gerçekleştirmeleri için etkili bir iletişim ağı oluşturmaları gerekmekte ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi için ise paydaşların kurdukları iletişimdeki başarıları ve ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma ve kullanma derecelerine bağlı olduğu görülmektedir.

Şekil 1’de örgüt içerisinde gerçekleşen iletişimin diğer paydaşlar üzerindeki etkilerini ve paydaşların kendi aralarındaki etkileşimlerini okul için ve okul müdürünün liderliği için düşünebiliriz.

Şekil 1. Örgütsel İletişim Şeması



Kaynak: Marques 2010.

Şekil 1’den görüleceği üzere okullarda okul yöneticisinin samimi, profesyonel, güvenilir bir iletişim kurması ve bu anlamda motive edici bir dil geliştirmesinin diğer paydaşların örgüte duydukları güveni, verimliliklerini, doyum düzeylerini ve performanslarını etkilediği görülmektedir. Bu sağlıklı iletişim döngüsünü devam ettirebilmek ve örgütün amaçlarına uygun davranış kalıpları

geliştirebilmek için başta okul yöneticileri olmak üzere diğer paydaşların istendik şekilde bir iletişim geliştirmeleri ve bunu sürdürmeleri gerekmektedir.

Konuşmacı, dinleyici, kullanılan dil ve ortam arasındaki etkileşimin anlaşılmasını esas alarak ortaya çıkan söz edimleri teorisi, dilin harekete geçiren yönünü, diğer bir deyişle kullanılan dilin aktif, dinamik ve yeterli olmasını incelemektedir. Çalışanları motive etmede başarılı olan yöneticilerin iletişim şeklini belirlemeye çalışan Sullivan, lider ile astları arasındaki iletişimi, söz edimleri teorisinde ortaya konan üç temel söz edimine (etkisöz, edimsöz, düzsöz) dayandırmıştır (Akt. Mert vd., 2011). Ayrıca söz edimleri teorisinin belirlediği yaklaşımı yönetim bilimine aktaran ve motivasyonel dil teorisini geliştiren kişi olmuştur.

2.3.1. Austin'in Söz Edimleri Sınıflaması

Söz edimleri kuramının kurucusu olan Austin, ilk olarak betimleyici ve edimsel ifadeler arasında ayırım yapmıştır. Betimleyici ifadeler düz cümlelerdir; işlevleri bir olayı, işlemi ya da durumu betimlemektir. Bu ifadeler doğru ya da yanlış olma özelliğine sahiptir. Edimsel ifadeler ise doğruluk değerine sahip değildir; bir şeyin durum olup olmadığını belirtmekten ziyade iş yapmak için kullanılırlar (Lyons, 1979; Akt. Çelebi, 2014).

Austin'e (1979) göre, doğru ya da yanlış olmayan; buna karşılık, gündelik konuşmalarımızda kullandığımız ve kendileriyle bir takım eylemler gerçekleştirdiğimiz söylemler vardır. Sözelimi, "istek belirten anlatımlar, emirler, ünlem cümleleri vb." Ancak Austin, birtakım felsefecilerin yine de, yalnızca olgulara ilişkin bildirimde bulunan veya durumları doğru ya da yanlış olarak betimleyen ifadeleri ilgilenmeye değer bulduklarını belirtir. Edimsel bildirim ile gözlemsel bildirim arasındaki bu ayırım bizzat Austin'in kendisi tarafından aşılacak, böylelikle Searle'ün söz edimleri kuramının yolu açılacaktır. Bu iki bildirim sınıfı arasındaki ilk karşıtlık, gözlemsel olsun edimsel olsun tüm bildirimlerde belirginleştirilebilecek hiyerarşik katmanlarla ilgili daha kökten bir ayırım kapsamına alınır (Ricoeur, 2010, Akt. Çelebi, 2014).

Söz edimleri kuramında dilin işlevleri terimiyle bireylerin dille ne yaptıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Her cümlenin sözle yerine getirilen bir eylem olduğu varsayılmaktadır. Bir başka ifadeyle tüm ifadelerin sahip oldukları anlamdan başka, belli güçlerle belli işler yaptıkları söylenebilir. Austin aşağıdaki üç çeşit edimden bahsetmektedir.

Düzsöz edimi: Kesin bir anlam ve gönderimle olan bir cümlenin ifadesidir; yani, anlamı olan sesler ve cümlelerdir. Austin'e göre, bir düzsöz ediminde bulunulduğunda sırasıyla şu üç edim gerçekleştirilmiş olur. Bunlar seslendirme edimi, dillendirme edimi ve anlamlandırma edimidir. *Edimsöz edimi:* Bir cümleyi söyleyerek onunla çağrıştırılan geleneksel güçle bağıntılı düz ifadeye bulunma, ikram etme, söz verme vb.; yani gelenekselleşmiş iletişim gücü olan ifadelerdir. Bu nokta, söz edimin işlevini göstermektedir. Edimsözler, düzsöz ediminde bulunurken gerçekleştirilen edimleri kapsar. Dil yoluyla kişilere bir iş yaptırılırken ortaya çıkan edimsöz güçleridir. Örneğin; bildirimde bulunma, soru sorma, bilgi verme, emretme, rica etme, randevu alma edimsözleri gerçekleşmektedir. *Etkisöz edimi:* Bir cümleyi söyleyerek dinleyici üstünde ifadenin şartlarına özel etkilere yol açma; yani, sözün yarattığı etki, söz edimin sonucunu ya da etkisini gösteren bölüm olarak değerlendirilmektedir (Levinson, 1992, Akt. Çelebi, 2014).

2.3.2. Motivasyonel Dil Teorisi

Sullivan (1988), tarafından geliştirilen motivasyonel dil yaklaşımının kuramsal çıkış noktasını oluşturan söz edimleri teorisi (Speech-Acts Theory) harekete geçiren dil (performative language) ve söz edimleri (speechacts) içeriklerinden oluşmaktadır (Mert, 2011). İlk olarak Filozof J. L. Austin tarafından 1950'lerde ortaya atılan söz edimleri teorisi daha sonra Austinin öğrencisi J. R. Searle tarafından geliştirilerek daha kullanılabilir bir yapıya kavuşturulmuştur. Her şeyden önce sözcüğü değil, tümceyi temele alan bir bakıştır. Daha da önemlisi, zihinci ve göndergeci kuramların bilgi felsefesi çıkışlı olmalarının bir sonucu olarak yalnızca bildiri cümlelerini, yani bir doğruluk değeri olan cümleleri dikkate almalarına karşılık, bu kuram bildiri cümleleri yanında, soru, emir, istek vb. cümleleri de açıklayabilecek bir kuramdır. Dili kullanmanın bir davranışta bulunmak, daha açık bir deyişle konuşan kişinin uyarım koşullarına gösterdiği tepki olduğunu ileri sürer

ve anlamı uyarım koşulları ile tepki kavramlarının kılavuzluğunda açıklamaya çalışır (Alston, 1965; Akt. Çelebi, 2014). Dilin sadece kullanılan kelimelerin anlamıyla değerlendirilemeyeceği, iletişim kuranın konuşmadan beklenen amacı da dikkate alarak iletişimi bir insan davranışı olarak görmesi gerekliliğine varmıştır. Daha sonra ise söz edimleri teorisi, dil hareketleriyle onu algılayan insan arasındaki ilişkiyi inceleyen bir dil bilimi dalı olarak görülmüştür (Mert, 2011).

Austin tarafından dil bilimi alanında geliştirilen söz edimleri teorisinin yönetim bilimine aktarılması, Sullivan'ın (1988) geliştirdiği Motivasyonel Dil Teorisi ile olmuştur. Bu teori, liderin kullandığı dilin çalışanları ne derece etkilediğini anlamada daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Bu teoriye göre sözlü iletişim, çalışan performansı ve iş tatmini üzerinde pozitif ve ölçülebilir bir etkiye sahip motive edici bir araçtır. Motivasyonel dil teorisi, çalışanların belli başlı çıktılarda gösterdikleri farklılıkları, yöneticilerin astları ile iletişimlerinde kullandıkları üç ana konuşma edimindeki başarılarıyla açıklamaktadır (Mert, 2011; Mayfield vd., 1998).

Motivasyonel dil teorisi, yönetici ve astlar arasındaki iletişimin üç farklı konuşma tipine göre gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu konuşma tipleri yani söz edimlerini Sullivan (1988); etkisöz, edimsöz ve düzsöz olarak sınıflandırmıştır. Mayfield vd., (1998) ise bu sınıflandırmayı yönetici dil, empatik dil ve anlam oluşturucu dil olarak adlandırmıştır. Araştırmacılar, bu edimlerin birlikte kullanıldığında etkili sonuçlar doğuracağını ifade etmekte ve motivasyonel dil teorisinin temelini oluşturan varsayımları şu şekilde sıralamaktadırlar (Sullivan, 1988; Karaaslan, 2010):

- a) Çalışma yaşamında, yönetici ve ast arasındaki sözlü iletişimin çoğu motivasyonel dilin üç ögesi kapsamındadır.
- b) Liderin kullandığı motivasyonel dil ile davranışlarının uyumlu olması çalışan çıktıları üzerinde daha etkilidir.
- c) Liderler maksimum verim elde etmek için motivasyonel dilin üç ögesini de birlikte kullanmalıdırlar.
- d) Motivasyonel dilin etkisi, yönetici ve ast arasındaki sözlü iletişime dayanan çıktılarıyla sınırlıdır.

Mayfield ve Mayfield'e (2002) göre motivasyonel dil teorisi, çalışan performansını artırmak için etkili iletişim taktiklerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Etkili iletişim için liderlerin ihtiyacı olan tek şey, dili stratejik bir şekilde kullanmaktır. Bu da üç temel konuşma disiplini (söz edimleri) birlikte kullanmayla mümkün olabilir (Sullivan, 1988). Bu üç konuşma stili aşağıdaki gibi tartışılmıştır (Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011; Özen, 2015):

Motivasyonel dil kuramındaki üç konuşma tipinden ilki *yöneltici dildir*. Sullivan (1988) bu konuşma tipini etkisöz edimi (perlocutionary) olarak ifade etmiştir. Etkisöz edimi, söylenen sözle bir eylemin yapılması veya yaptırılmasıdır. Yönetici, yöneltici dil kullanarak birtakım talimatlar verir ve böylece çalışan cephesinde oluşabilecek belirsizlikleri azaltmış olur. Yöneticinin bir işin icrasını gerçekleştirirken çalışanların sevk ve idaresinde, görev dağılımında gerekli açıklamaları yapması yöneltici dil kapsamındadır. Bu dil belli bir amaca yönelik olarak kullanılır (Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011; Özen, 2015). Örneğin, "Amaçlarımıza ulaşmada etkisi kaçınılmaz olan çalışan performansının her ay düzenli olarak ölçülmesi esas alınmıştır." ifadesinin örgütte işlerlik kazandırılan bir uygulamadan söz ettiği ve bu açıklamanın astlara yön verici nitelikte olduğu görülmektedir.

Motivasyonel dil teorisinin ikinci konuşma tipi *empatik dildir*. Sullivan (1988) bu konuşma tipini edimsöz edimi (illocutionary) olarak ifade etmiştir. Sözlü iletişimle yansıtılan davranışlar empatik dil kapsamındadır. Yönetici bu dili kullanarak aynı zamanda çalışanla duygularını da paylaşmış olur. Merhamet etme, takdir etme, ödüllendirme gibi insanca duyguların karşı tarafa aktarılması sırasında kullanılan dildir (Sullivan, 1988; Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011; Özen, 2015). Örneğin yöneticinin "Çalıştığımız firmaların ürettiğimiz ürünlerle ilgili övgü dolu sözleri, sizlerle bir kez daha gurur duymamı sağladı" ifadesinin yöneticinin duygularını çalışanlarla paylaşmasının ve onları ödüllendirmesinin bir göstergesi olduğu görülmektedir. Empatik dil sayesinde yöneticiler çalışanlarla güçlü duygusal bağlar kurarlar ve zor zamanlarında çalışanlara destek olurlar. Böylelikle kendilerine değer verildiği ve salt örgütsel meta olarak görülmediğini hisseden çalışanın örgüte olan sadakati ve bağlılığı da artmış olacağı görülmektedir. Ayrıca yöneticinin bu dili

kullanması neticesinde çalışanın iş tatmini ve performansında da artış beklenmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2002; Karaaslan, 2010).

Motivasyonel dil teorisinin üçüncü ve son konuşma tipi *anlam oluşturuvcu dildir*. Sullivan (1988) bu dili, düzsöz edimi (locutionary) olarak adlandırmaktadır. Bu konuşma tipinde yönetici kullandığı dil ile çalışana anlam aktarımında bulunur. Genellikle üyeye örgüt kültürünü, yapısını, kurallarını ve değerlerini aktarma sırasında kullanılır. Uyarıcı olmayan anlam oluşturuvcu dil, çalışanın örgüt değerlerini içselleştirmesi amacıyla, daha çok hikâyeler üzerine kuruludur. Özellikle yeni çalışmaya başlayan personelin örgüte uyumunu hızlandırmada etkilidir. Örneğin “genel müdür bile kafeteryada sıraya girer ve yediği yemeğin ücretini öder” ifadesi, çalışanların zihninde o işletmede kimseye ayrımcılık yapılmayacağını yerleşmesine yardımcı olur (Sullivan, 1988; Karaaslan, 2010 Mert vd., 2011; Özen, 2015).

Mayfield ve Mayfield’e (2002) göre, ekonomik kriz veya iş kaybı durumlarında anlam oluşturuvcu dil ile örgüt kültürünü benimseyen çalışanların sadakati sayesinde bu dönem daha kolay atlatılmış olur. Sullivan (1988), yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin kalitesinin, yöneticinin bu üç söz edimini birlikte kullanmadaki başarısına dayandığını ifade etmektedir. Yani yönetici söz edimlerini ne kadar iyi ve yerinde kullanırsa çalışanlarla kurduğu iletişimin kalitesi de o oranda artacaktır. Sullivan, *Personal Communication* (1992) adlı dergiye verdiği röportajda, yönetici davranışlarının motivasyonel dilin gücünü doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Özetle yöneticinin kullandığı motivasyonel dil davranışlarıyla desteklenmeli ve uyum içinde olmalıdır. Ayrıca Sullivan, adı geçen dergide araştırmacıların teori tanımlama sürecinde lider davranışlarını da araştırma modeline dâhil etmeleri gerektiğini aktarmıştır. Mayfield vd., (1995) iletişimin yani motivasyonel dil kullanımının yöneticiyi sadece belli bir noktaya kadar taşıyacağına, zaman içerisinde konuşmayla davranışın da uyumlu olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yöneticinin motivasyonel dil kullanımının, çalışanların motivasyonunu ve örgüt başarısını etkilediği görülmektedir. Bu itibarla, Mayfield vd., (1995) tarafından, yöneticilerin kullandığı dilin çalışanlar üzerinde ne derece motivasyon etkisi oluşturduğunu tespit etmek amacıyla motivasyonel dil ölçeği geliştirilmiştir (Özen, 2015). Bu ölçek sayesinde motivasyonel dil teorisi ile ilgili bilimsel çalışmalar

yapılmış ve çeşitli konularla etkileşimi üzerinde durularak sonuçlar sayısal olarak ifade edilebilmiştir (Mayfield vd., 1995).

2.4. Rol Fazlası Davranış

Kavramın daha iyi anlaşılması açısından rol fazlası davranışı açıklamadan önce resmi rol davranışını açıklayalım. Organ'ın (1988) tanımına göre resmi rol davranışları, örgütlerde üst yönetimce belirlenen ve örgütsel sistemin ana hatlarını meydana getiren, örgütün işleyişi, politikaları, kuralları ve etkin üretim teknikleriyle bağlantılı olarak, verilen görevler çerçevesinde olması gereken veya yapılması gereken davranışlardır. Resmi rol davranışları örgütlerin hayatlarını sürdürebilmeleri için örgüt yönetimince gerekli görülen, yerine getirilmesi için çalışanların görevlendirildiği ve yasal metinlerde yer alan davranışlardır. Örgütün resmi ödül ve ceza sistemi tarafından tanımlanan bu davranışları yerine getirmeyenler cezalandırılırken yerine getirenler ödüllendirilmektedir (Barksdale ve Werner, 2001; Akt. Demir, 2015).

Van Dyne, Cummings ve Mc Lean Parks (1995) rol fazlası davranışı resmi rol davranışından ayırmanın güç olduğunu üç nedene dayandırarak açıklamışlardır.

Bunlar;

- a. Davranışı nitelendirecek gözlemcilerin bakış açıları
- b. Gözlenen çalışanların karakteristik özellikleri
- c. Zaman aralığı (Bir çalışanın iki farklı zaman diliminde çalışması)

Yukarıdaki nedenler sırasıyla ele alındığında ilk nedende gözlemcilerin beklentileri davranışın nitelendirilmesinde farklılık yaratabilmektedir. Örneğin kritik bir proje için kendi kişisel planlarından vazgeçip işte fazla mesai yapan çalışanın bu davranışı bir üst yönetici tarafından rol fazlası davranış olarak nitelendirilebilirken, kişinin kişisel planlarından haberi olmayan en üst düzey yönetici tarafından kritik bir proje için çalışması rol fazlası davranış olarak nitelendirilmeyebilir. İkinci nedene bakıldığında aynı davranışı sergileyen iki farklı çalışan bu davranışları farklı nitelendirilebilir. Örneğin işte yeni bir çalışan ile daha kıdemli bir çalışandan yöneticiye işle ilgili bir konuda rapor hazırlamaları istenebilir. Bu durumda tecrübeli çalışanın hazırladığı rapor resmi rol davranışı olarak algılanabilirken, işe yeni

başlayan çalışanın hazırladığı rapor rol fazlası davranış olarak görülebilir. Üçüncü nedende ise bir davranış resmi rol davranışı olarak görülürken zaman ve koşullar değiştikçe bu davranış rol fazlası davranış olarak kabul edilebilir. Örneğin yeni alınan bir sistemde bir çalışanın bu sistemi başarıyla kullanması rol fazlası davranış olarak görülürken zaman ilerledikçe tüm çalışanların sistemi öğrenmesi neticesinde bu davranışlar rol fazlası davranış olarak adlandırılmaz. Bunlara ilave olarak örgütlerin git gide artan rekabetçi bir ortamda bulunmaları çalışanlardan hep daha fazlasını beklemelerine neden olabilir (Demir, 2015)

Rol fazlası davranış kavramı, Van Dyne, ve diğerleri (1995 Akt. Demir, 2015) tarafından “var olan rol beklentilerinin ötesine giden, gönüllülük esaslı, örgüte yarar sağlayan ya da örgüte yarar sağlamak niyetiyle yapılan davranışlar” şeklinde nitelendirilmiştir. Tyler ve Blader (2001) ise rol fazlası davranışı “isteğe bağlı” olan ancak aynı zamanda da “grubun hedeflerini destekleyen” davranışlar olarak tanımlamaktadır. Van Dyne ve diğerleri (1995) bir davranışın rol fazlası davranış olarak nitelendirilebilmesi için aşağıda belirtilen dört temel unsuru taşıması gerektiğini belirtmişlerdir:

- a. Rol fazlası davranış resmi görev tanımlarının veya iş gerekliliklerinin dışında, gönüllü bir davranış olmak zorundadır. Ayrıca bu davranış resmi olarak ödüllendirilmemeli veya başarısızlık durumlarında resmi olarak cezalandırılmamalıdır.
- b. Çalışanların hareketleri kasti olmak zorundadır. Burada kasıtlı ile anlatılmak istenen çalışanların davranışlarının aktif bir karar vericisi olmalarıdır.
- c. Olumlu bir davranış olmalıdır. Davranışın olumlu olması için ya davranışı yapan kişi tarafından davranış olumlu bir şekilde tasarlanmalı ya da davranışı gözlemleyen kişi tarafından olumlu olarak algılanmalıdır.
- d. Davranış, davranışı gerçekleştiren kişinin kendisinden ziyade başka bir şeyin ya da başka birinin yararına olmalıdır.

Örgüt içerisinde genellikle çevresel etkilere veya kişisel durumlara bağlı olarak bireylerin pek çok farklı davranış biçimi sergilediği görülmektedir. Bu tür farklı davranışların bir kısmı yapılan işlerle ilgili olarak rol davranışları biçiminde görünürken; diğerleri rol fazlası davranışlar biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Rol

davranışları yönetim katmanlarınca belirlenen ve örgüt içindeki düzenin temelini meydana getiren, örgütün sistemleri, politikaları, kuralları ve etkin üretim teknikleriyle ilişkili şekilde olması gereken ya da yapılması gereken davranışlardır (Organ, 1988). Rol fazlası davranışlar ise, bireylerin kendi isteklerine bağlı olarak ortaya konan ve örgüte çeşitli açılardan pozitif veya negatif etkileri olan davranışlardan meydana gelmektedir.

Rol fazlası davranışlar; örgütlerin resmi ödül mekanizmasıyla bağlantılı olmayan ve bireyin resmi görevlerinden fazlasını yapmaya yönelik gönüllü örgütsel davranışları içeren bir kavram olduğu için de bazı araştırmacılar tarafından “iyi asker davranışı” olarak da nitelendirilmiştir (Turnipseed, 2002). Bireyler örgüt içerisinde takdir edilme ya da kabul görme maksadıyla da kendi görev tanımlarının haricinde fazladan rol davranışı yani örgütsel vatandaşlık olarak nitelendirilecek çeşitli davranış türleri gösterebilirler. Her ne kadar örgütsel vatandaşlık davranışının yani bir anlamda rol fazlası davranışın çıkış noktası gönüllülük esaslı de olsa, bu davranışlar örgütün yazılı iş tanımlarında çalışanlara yüklediği sorumluluklar biçiminde de belirlenebilir. Kurumda rol fazlası davranış içerisinde girebilecek bireysel girişimlere işe gelemeyen bir mesai arkadaşına yardım etme, iş tanımının bir parçası olmasa dahi yeni gelen çalışanların sosyalleşmelerine yardım etme, görev tanımı içinde bulunmayan olmayan ancak kurum açısından önemli olan şeyleri yapmaya gönüllü olma sayılabilir. Ayrıca diğer çalışanlara karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede destek olma, denetim yapanlara ya da yöneticilere işlerinde yardımcı olma, kuruma katkıda bulunacak yeni ve yaratıcı düşünceler üretme, olması gerekenden daha fazla işe katılım gösterme de bu kapsama girebilir. (Kelloway, Loughlin, Barling ve Nault, 2002).

Literatürde rol fazlası davranış farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Kimi araştırmacılar (Bowling, 2010; Miles, Borman, Spector, ve Fox, 2002; Koike, 2010; Çetin ve Fıkrkoca, 2010) çalışmasında rol fazlası davranışı; örgütsel vatandaşlık davranışları ve üretkenlik karşıtı iş davranışları (counterproductive work behavior) olarak iki temel formda sınıflandırmaktadır. Bu araştırmacılar örgütsel vatandaşlık davranışını örgüte yarar sağlayan gönüllü davranışlar (aşırı iş yükü olan meslektaşına yardım etme, dışarıda bir çalışan hakkında olumlu şeyler söyleme, yeni işe başlayan

çalışma arkadaşlarına yardım etme) olarak ele alırken, üretim karşıtı iş davranışlarını (çalışma arkadaşlarının eşyalarını çalma, işe geç gelme, işte alkol ve uyuşturucu kullanma) örgüte zarar veren gönüllü davranışlar olarak ele almaktadır (Bowling, 2010). Örgütsel vatandaşlık ve üretkenlik karşıtı iş davranışının her ikisinin de gönüllülük esaslı olması ve çalışanların duyguları tarafından yönlendirilmesi bakımından ortak yapılara sahip olmasına rağmen son çalışmalar (Dalal, 2005; Sackett, Berry, Wiemann, ve Laczó, 2006) rol fazlası davranışın bu iki yapısının birbirinden büyük ölçüde farklı olduğunu bildirmektedir (Akt. Demir, 2015).

Rol fazlası davranış farklı birçok şekilde sınıflandırılmakla birlikte yaygın kullanımı Van Dyne ve diğerlerinin (1995) çalışmasını temel alan yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre rol fazlası davranışlar; yakın davranış (affiliative behavior), mücadeleci davranış (challenging behavior), teşvik edici davranış (promotive behavior) ile engelleyici davranış (prohibitive behavior) olarak ele alınmıştır (Akt. Demir, 2015).

Bu sınıflamalardan *yakın davranış* kişiler arasında olan ve işbirliğini vurgulayan bir davranıştır. Bu davranış tipi ilişkileri kuvvetlendirmesinin yanı sıra diğer kişilere odaklı bir davranış tipidir. *Mücadeleci davranışlar* ise fikirlere ve davranışlara vurgu yapmaktadır. Değişim odaklıdır ve ilişkilere zarar verebilir. Bir diğer kategori olan *teşvik edici davranış* proaktiftir; bu davranış bir şeylerin meydana gelmesine sebep olur, cesaretlendirir ve geliştirir. *Yasaklayıcı davranışlar* ise koruyucu ve önleyicidir; bu davranışlar daha az güçle uygunsuz ya da etik olmayan davranışları gerçekleşmeden durdurmayı içerir. Bu kavramların karşılaştırmalı olarak birleştirilmesi sonucunda rol fazlası davranış dört genel türde kabul edilmektedir (Van Dyne ve Lepine, 1998).

Rol fazlası davranış türleri arasındaki farklılıklar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rol Fazlası Davranış Türleri Arasındaki Farklılıklar

	Yakın / Teşvik Edici	Mücadeleci / Teşvik Edici	Mücadeleci / Engelleyici	Yakın / Engelleyici
Örnek	Örgütsel Vatandaşlık / Yardım Edici	Dile Getirme Davranışı	Bilgi Uçurma ve Örgütsel Muhalefet	Hizmetkârlık
Birincil eylem	Yardımcı olma	Değişiklikleri destekleme	Eleştirmek	Müdahale
Genel Duygusal Durumu	Memnun olma	Memnun olma	Memnun olmama	Endişeli olma
Davranış tipi	Günlük	Günlük	Etkileyici	Etkileyici
Adalet beklentisi	Karşılanmış	Karşılanmış	İhlal edilmiş	Potansiyel ihlal
Birincil bağlılık	Yakın ilişkiler	Performans/ Mükemmellik	Standartlar/ Etik	Eşit olmayan güç/ Yakın İlişkiler
Yönelim	Şimdiki zaman	Gelecek	Geçmiş	Gelecek
Durumun görünümü	Önemli değil	Daha iyi olabilir	Doğru değil	Daha kötü olabilir

Kaynak: Van Dyne, Cummings ve McLean Parks, 1995.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere yakın/teşvik edici örgütsel vatandaşlık davranışları ile mücadeleci/teşvik edici davranışlar dile getirme davranışları ile mücadeleci/engelleyici davranışlar bilgi uçurma ve örgütsel muhalefet davranışları ile ve yakın/engelleyici davranışlar ise hizmetkârlık davranışları ile temsil edilmektedir. Rol fazlası davranış ile ilgili araştırmaların çoğunda “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı”, “Prososyal Örgütsel Davranış”, “Bilgi Uçurma” ve “Örgütsel Muhalefet” şeklinde dört temel yapı bulunmaktadır. Bu dört davranış tipi rol fazlası davranışın kriterlerini karşılamakla birlikte doğal bir şekilde iki gruba oluşturmaktadır.

Rol fazlası davranışların boyutlandırılması ile ilgili Tablo 2’de bu iki gruba yer verilmiştir.

Tablo 2. Rol Fazlası Davranışın Boyutlandırılması

Yakın/Destekleyici Davranışlar <i>(Destekleyici Rol Fazlası Davranış)</i>	Mücadeleci/Engelleyici Davranışlar <i>(Müdahaleci Rol fazlası Davranış)</i>
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı/Yardım Edicilik	Bilgi Uçurma Davranışı
Prososyal Davranışlar	Örgütsel Muhalefet Davranışı

Kaynak: Van Dyne, Cummings ve McLean Parks, 1995.

Tablo 2’ de görüleceği üzere rol fazlası davranış destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranış olarak iki grupta ele alınmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranış ve

prososyal davranışın her ikisi de rol fazlası davranış türlerinden yakın ve teşvik edici davranışlar kategorisindedir. Örgütsel muhalefet ve bilgi uçurma davranışlarının her ikisi ise mücadele edici ve engelleyici kategorisindedir (Van Dyne vd., 1995).

Morrison ve Law'a (1994) göre, bireylerin sorumluluklarını yerine getirirken gösterdikleri davranışlar onların rol davranışlarıdır. Ancak aynı işi yapan iki kişinin algıladıkları görev kapsamı yani iş tanımları farklılık gösterebilmekte, bununla birlikte de rol davranışlarının kapsamı da değişebilmektedir. Birey kendi rol kapsamını ne kadar geniş algılasa, örgüt içi faaliyetlerini de o derece kendi örgütsel rolü olarak kabul etmektedir. Örneğin; birlikte çalıştığı arkadaşına yardım etme, işini olması gerekenin de ötesinde bir dikkatle yapma gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını birey rol davranışı olarak kabul edebilir ve böylelikle gerekenin üzerinde bir rol davranışı sergilemiş olur (İşbaşı, 2000; Akt. Develi, 2015).

Örgütsel vatandaşlık davranışları ise, genel itibari ile örgütün verimini ve etkililiğini yukarıya taşımak amacıyla işgörenlerin gönüllü olarak ortaya koydukları ve örgütün amaç ve misyonuna destek verme, örgüt çıkarlarını kişisel çıkarların üzerinde tutma, örgüt için yenilikler ortaya koyma gibi olumlu ve yapıcı davranışları içermektedir (Organ, 1988). 1980'li yıllardan sonra uluslararası alan yazındaki olumsuz örgütsel davranışlara dair ilginin giderek arttığı görülebilir. Bu konularla ilgili çalışmalar yapan kimi araştırmacılar bu durumun iş ortamında son 20–30 yıllık süreçte sanayi ilişkilerinde yaşanan liberalleşme eğilimlerinin getirdiği bir sonuç olarak kabul etmektedirler (Organ, 1988). Bu açıdan bakıldığında, pratikteki olumsuz davranışların süratli şekilde yaygınlaştığı bir iş dünyası çerçevesinde, bu türden davranışların karşı tarafını meydana getiren örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik giderek artan ilginin duyulmasının bir tesadüfün neticesinde olmadığı ileri sürülebilir. Ayrıca "Fordizm" sonrası örgütlerde kişisel inisiyatif ve eş güdümün geliştirilmesine yönelik ihtiyacın giderek artması, bu eğilimin bir sonucu olarak örgütün sosyal sisteminin sürdürülmesinde dolaylı biçimde örgüt amaçlarına katkıda bulunan rol ötesi olumlu davranışlara olan ihtiyacı da artırmaktadır (Organ, 1997). Avey vd.,'ne (2009) göre Bu bağlamda, örgütsel başarının sağlanması ve özellikle grup performansının istenilen seviyeye çekilmesinde, görev yeterliliğinin desteklenmesinde önemli rol oynayarak örgütün sosyal ve psikolojik iş çevresine

katkıda bulunan vatandaşlık davranışları ön plana çıkmaktadır (Akt. Çetin ve Fıkrkoca, 2010). Vatandaşlık davranışları, esasında paydaşların bireysel olarak ortaya koydukları davranışlardır. İş görenlerde bu davranışların nasıl ortaya çıktığı meselesi, Lewin (1951) tarafından ortaya konan ve davranışın kişi ile durumun bir fonksiyonu biçiminde görülmesi gerektiği düşüncesine kadar uzanmaktadır. Bu açıdan davranışlar, kişilerin kişilik özellikleri ile duruma ilişkin özelliklerin etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır. Örgütün faydası gözetilerek gerçekleştirilen rol fazlası davranışların, biçimsel rol davranışlarından ayrılan bir diğer önemli tarafı ise; bu gerçekleştirilen faaliyetler için çalışanlara emir verilmemesidir. Örneğin; çalışanlar günün başından sonuna kadar çalışma arkadaşlarının verimliliklerini artıracak ve işlerini kolaylaştıracak bir şekilde yardımda bulunup bulunmayacağına ve örgüt yararı için neyin yapılması gerektiğine kendileri karar vermektedirler. Çalışanlar, bu davranışları herhangi bir biçimsel gereksinimleri ve beklentileri olmadan sergilemektedirler. Bu anlamda rol fazlası davranışlar, çalışanların yaratıcı ve içten davranışları olarak da ele alınmaktadır (Çelik, 2007). Örgüt çalışanlarının sergiledikleri bu gönüllü davranışlar, sosyal değişim kuramı ile de açıklanmaktadır. Bu kurama göre, örgütleri tarafından iyi davranış gören ve örgüt yönetimi ile olan çalışma ilişkilerinin adil bir sosyal değişim esasına dayandığına inanmış iş görenler, bunun bir karşılığı olarak rol fazlası davranış sergilemektedirler (Turnley vd., 2003).

Literatürde örgütsel vatandaşlık davranışların açıklanmasında araştırmacılar genel olarak iki kriter üzerine odaklanmaktadır. Bu kriterlerden birincisi örgütteki rol gereklerinden daha farklı ve ötesindeki davranışlara odaklanmaktır. İkinci kriterin temel görüşü ise, vatandaşlık davranışları ile klasik iş performansının birbirlerinden farklı olması gerektiğidir. Politik teori bakış açısıyla öne sürülen bu görüş örgütsel vatandaşlık davranışlarını bütüncül bir kavram olarak ele almaktadır. Böylece örgüte olumlu yönde katkıda bulunan rol içi performans davranışları, örgüt açısından fonksiyonel rol ötesi davranışlar ve örgütsel katılım gibi politik davranışlar bu bağlamda değerlendirilmektedir (Graham, 1991; Morrison,1994). Organ (1997) örgütsel vatandaşlık davranışlarını, örgütsel etkililik için önemli olarak düşünülen ve çalışanların yapmakta zorunlu olmadıkları davranışlar biçiminde iş tatmininin davranışsal sonuçları biçiminde görmektedir (Akt. Çetin ve Fıkrkoca, 2010).

Vatandaşlık davranışlarının neler olduğuna yönelik çalışmalar üç temel kaynak aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Bu kaynaklardan birincisi Katz (1964) tarafından öne sürülen sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma iş arkadaşlarıyla işbirliği faaliyetleri, sistem veya alt sistemleri koruyucu faaliyetler, gelişme ve ilerleme için yaratıcı fikirler, artırılmış kişisel sorumluluk için kişisel eğitim, dış ve iç müşteriler için iyi bir örgütsel görünümü destekleyen hareketler olarak sıralanmaktadır. İkinci kaynak Smith ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan bir faktör analizi sonucunda ortaya konmakta ve örgütsel vatandaşlık davranışları genel olarak diğergamlık (özgecilik, fedakârlık) ve genel uyumluluk olarak ikiye ayrılmaktadır. Daha sonradan Organ (1988) daha geniş bir bakış açısıyla, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem olarak adlandırılan üç farklı boyutu bu yapıya ekleyerek beş boyutlu bir sınıflandırma ortaya koymaktadır. Son olarak üçüncü kaynak ise Graham (1991) ile Van Dyne ve arkadaşları (1994) tarafından klasik Yunan felsefesindeki vatandaşlık kavramını takip eden bir bakış açısıyla öne sürülmektedir. Van Dyne ve arkadaşları (1994) örgütsel vatandaşlık davranışlarını sosyal katılım, bağlılık, itaat ve fonksiyonel katılım olarak dört boyutta ele almaktadırlar (Akt. Çetin ve Fıkırkoca, 2010).

Organ'ın (1988) ortaya çıkardığı beş boyutlu örgütsel vatandaşlık davranışlarının hangi bireysel davranışları kapsadığı, özellikleri, birbirleriyle olan ilişkileri ve yapısı (Akt. Çetin ve Fıkırkoca, 2010):

Vicdanlılık (Conscientiousness): Vatandaşlık davranışlarından birisi olan vicdanlılık işe gönüllü olarak katılma ve rol davranışlarının ötesinde açık bir çaba gösterme davranışlarını içermektedir (Organ, 1988). Bu bağlamda vicdanlı davranışlar örgütün kural ve prosedürleri ile içsel süreçlerinin benimsenmesini ifade ederek, bir işin yapılmasında detaylara azami dikkat edilmesini gerektirmektedir (Organ, 1988). Vicdanlılık, çalışanların örgütün işleyişlerinin yürütülmesinde disiplinli olmaları, kural ve yönetmeliklere itaat etmeleri, yaptıkları işi içlerinden gelerek ve özümseyerek yapmaları gibi davranışlarla açıklanmaktadır (Barksdale ve Werner, 2001). Bu tür davranışları çalışanların kendi istekleriyle kabul etmesi ve içselleştirmesi vicdanlılık davranışının temelini oluşturmaktadır.

Diğergamlık (Altruism): Diğergamlık özellikle kişinin sosyal çevresine yönelik duyarlılığına işaret ederek, yardım etme davranışı olarak ortaya çıkmaktadır. Çevreye duyarlılık sonucu oluşan bu “diğer odaklılık” genel olarak diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamakla ilişkilendirilmektedir (Becker ve Vance, 1993). Diğergamlık davranışları genel olarak iki temel boyut içermektedir. Bu boyutlardan birisi çalışanların gönüllü biçimde diğerlerine karşı yardım etme davranışları sergilemesidir. Diğeri ise çalışanların iş ile ilgili ortaya çıkabilecek problemlerin önlenmesi amacıyla çevresindekilere karşı gösterdikleri gönüllü davranışlardır (Organ, 1988). Ayrıca diğergamlık davranışları tecrübeli olan çalışanların işe yeni başlayanlara yardım etme ve onların işle ilgili performanslarının artırılması amaçlı davranışlar olarak da görülmektedir (George ve Jones, 1997; Podsakoff vd., 2000).

Nezaket (Courtesy): Nezaket bir problemin oluşmasını önlemek için birisine yardım etmek veya bir problemin azaltılmasına yönelik adımlar atmak gibi davranış biçimlerinden oluşmaktadır (Organ, 1988). Nezaket örgütlerde diğer çalışanların yaptıkları işleri etkileyebilecek çeşitli davranışları yapmadan veya buna yönelik kararlar almadan önce bilgi vermeye dayanan vatandaşlık davranışları olarak görülmektedir (Deluga, 1995). Nezaket bir kişinin davranışının iş arkadaşları için problemler yaratmaktan kaçınma ve yapılan hareketlerin iş arkadaşları üzerindeki etkilerini değerlendirme gibi genel olarak diğer kişilerin görevlerini nasıl etkileyebileceği konusunda düşünceli olmaya yönelik davranışlar içermektedir. Bu bakımdan nezaket davranışları gelecek odaklı bir bakıma proaktif olmayı gerektiren yapıcı davranışlardır (Podsakoff vd., 2000).

Centilmenlik (Sportmanship): Centilmenlik kişilerin yapmaktan kaçındıkları faaliyetleri içermektedir (Organ, 1988). Centilmenlik davranışı örgüt içinde neyin yanlış olduğundan daha çok neyin doğru olduğuna odaklanan davranışlardır. Podsakoff ve arkadaşları (2000) centilmenliğin, çalışanlara özellikle örgütsel ihtiyaçlar lehinde kişisel çıkarların ertelenmesi ve özveri göstermeleri gerektiği durumlarda, örgütlerine karşı pozitif bir tutumu devam ettirmeye imkân verdiğini ifade etmektedir. Çalışanların işine ilişkin kaçınılmaz sorunları ve zorlukları şikayet etmeden kabul etme isteği olarak tanımlanan centilmenlik davranışları, örgütsel

mutluluğun ve olumlu örgüt ikliminin yaratılmasında önemli rol oynamaktadır (Podsakoff vd., 2000).

Sivil erdem (Civic virtue): Sivil erdem örgütün daha genel çevresine yönelik olarak çalışanların ilgi ve çıkarının derecesine işaret etmekte ve bu yöndeki hareketlerle karakterize edilmektedir (Organ, 1988). Sivil erdem davranışları çalışanların örgüt politikalarına katıldıkları ve çeşitli konularda örgüte fayda sağlayan yardım etme davranışlarını içermektedir. Örgüt gelişimine destek verme davranışları olarak görülen bu davranışlar, çalışanların kendilerini örgütsel gelişme konusunda sorumlu gördükleri ve alınan kararlarda ve toplantılarda söz sahibi olmaya dönük isteğe bağlı davranışlarıdır (Thompson ve Werner, 1997).

Çetin ve Fıkrkoca (2010) özel bir banka çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada öz yeterlilik algısının vatandaşlık davranışlarının tüm boyutlarını açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda çalışanların zor ve belirsiz görevleri yapabilme ve çeşitli zorluklarla baş edebilme konusundaki yetkinliklerine olan inancı olan öz yeterlilik algılarının artmasıyla birlikte, diğergamlık davranışı olarak diğer kişilere kendi istekleriyle yardım etme davranışlarının; örgütün kural ve prosedürleri ile içsel süreçlerinin benimsenmesini ifade eden vicdanlılık davranışlarının; gelecekte muhtemel problemlerin oluşmasını engelleyen veya çözümünü kolaylaştıran davranışlar olan nezaket davranışlarının; kişisel çıkarlarını örgüt amaçlarına göre ikinci plana atan centilmenlik davranışlarının ve çalışanların örgüt içinde kendi düşüncesini ifade etme davranışı olan sivil erdem davranışlarının da arttığı ortaya çıkmıştır.

İş tatmini ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilere yönelik ortaya çıkan bulgular çalışanların yaptıkları işe yönelik oluşan memnuniyet verici ve olumlu duygusal durumu olarak iş tatmin tutumları arttıkça; örgüte ilişkin görev veya problemle ilgili belirli bir kişiye yardım etme amaçlı isteğe bağlı davranış olan diğergamlık davranışlarının; çalışanların örgütün işleyişlerinin yürütülmesinde disiplinli olmaları, kural ve yönetmeliklere itaat etmeleri, yaptıkları işi içlerinden gelerek ve özümseyerek yapmalarını ifade eden vicdanlılık davranışlarının; diğer kişilerin görevlerini nasıl etkileyebileceği konusunda düşünceli olmaya yönelik davranışlar olan nezaket davranışlarının; örgütsel mutluluğun ve olumlu örgüt

ikliminin yaratılmasında önemli rol oynayan ve çalışanların işine ilişkin zorlukları şikâyet etmeden kabul etme isteği olarak centilmenlik davranışlarının ve çalışanların örgüt içinde kendi düşüncesini ifade etme davranışı olan sivil erdem davranışlarının da arttığı belirlenmiştir.

2.4.1. Rol Fazlası Davranışın Nedenleri

Pearce ve Gregersen (1991) rol fazlası davranışın nedenlerini, çalışanların ruh halleri, sorumluluk hissetme ve görev dayanışması olarak belirtmiştir. Rol fazlası davranışların bir nedeni olarak ruh hallerini belirten Organ (1988) bireylerin pozitif bir ruh haline sahipken negatif bir ruh haline kıyasla daha fazla prososyal davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca yazar iş doyumunun da bu ruh halini etkileyebileceğini belirtmiştir. Rol fazlası davranışların bir nedeni olarak da sorumluluk hissetme ve özgecilik üzerinde çalışan araştırmacılar (örneğin; Krebs, 1970; Schwartz ve Howard, 1982) bir konuda sorumluluk hissetmenin özgeci davranışların bir öncüsü olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre örgüte karşı sorumluluk hisseden bireyler, rol fazlası davranışlar sergilemeye daha yatkın olmaktadır. Ayrıca görev dayanışması gibi belli çevresel koşullar rol fazlası davranışlar için uygun imkân sunabilmektedir (Akt. Pearce ve Gregersen, 1991).

Yılmaz ve Tombak (2014) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada resmi görevi içerisinde olmadığı halde karşılıksız olarak yapılan gönüllü faaliyetlerin nedenlerini dini değerler, manevi/içsel tatmin, toplumsal nedenler ve çevresel nedenler olarak dört grupta ele almışlardır. Dini nedenlerde öğretmenlerin inançlarının bir gereği olarak karşılıksız gönüllü yardımlarda bulduklarını ve bu davranışların onlara iç huzur sağladığını belirtmişlerdir.

Okullarda öğretmenlerin yöneticilerinden ve iş arkadaşlarından ayrı olarak çalışmasından dolayı, okullar gevşek yapılı örgütlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin rol fazlası davranışları sergilemeleri için cesaretlendirilmesi gerekmektedir (Somech ve Ron, 2007). Diğer kamusal hizmetler gibi eğitim hizmetleri öğretmenlere özel nicel hedefler belirlemekte ve denetlemekte zorluklar yaşamaktadır. Bu nedenle resmi görev gerekliliklerinin ötesindeki davranışlar okulların etkinliğinin kazanılmasında temel bir yapı oluşturmaktadır (Somech ve Drach-Zahavy, 2000). Somech ve Drach-

Zahavy (2000) okullardaki rol fazlası davranışları inceledikleri çalışmalarında okul sistemini öğrenci, takım ve örgüt olarak üç grup altında ele alınmıştır. Yazarlar, 251 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada rol fazlası davranışlar ile iş doyumunu, öz yeterlilik ve örgütsel yeterlilik faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okuldaki her üç sistemde de önceki araştırmalara benzer şekilde öğretmenlerin rol fazlası davranışları ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır. Öz yeterlilik boyutunda takım ve örgüt gruplarında rol fazlası davranışlarla pozitif bir ilişki çıkmasına rağmen örgütsel yeterlilikte sadece takım boyutunda pozitif bir ilişki çıkmıştır (Akt. Demir, 2015).

Okullarda öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri işlerine adanmışlıkları ve motive olmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Rol fazlası davranış okulda, zorunlu olmayan zamanlarda bile okula ilişkin çalışmalar yapmayı, kendini eğitsel faaliyetlere adanmayı, okulun bileşenleri ve paydaşları ile kendinden beklenenden fazla şekilde alakadar olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının yerinde olması, okul yöneticilerinin iyi bir öğretim liderliği yapıyor olmaları, okulda vizyona uygun bir yapının ve iklimin oturmuş olması öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini, kendilerinden beklenen performansı fazlasıyla göstermelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde içsel motivasyon hissetmeleri yöneticilerinin davranışları ile de ilgilidir. Yöneticinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenlerin kendilerini işe adanmalarında ve buna yönelik davranış ve rol geliştirmelerinde de etkilidir.

2.5. Okul ve Yönetim Kavramı

Okul yönetimi başlığı altında genel olarak, yönetim kavramının tanımı ve örgütler için önemi; okul yönetiminin kapsamı; okul müdürleri ve nitelikleri; yönetim süreçleri ve eğitim yönetiminde liderlik ile ilgili kavram ve konuları ve kullandıkları motivasyonel dil ve rol fazlası davranışları ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

Eğitim sisteminin alt sistemini oluşturan okullar aynı zamanda tüm eğitsel sürecin işlediği makro sistemin en önemli parçalarıdır. Okul, sistemin hedeflerine ulaşmasında etkin bir role sahiptir. Okul, toplum hayatının önemli bir ihtiyacı olan

eğitimi tasarlamak, planlamak ve yürütmek amacıyla kurulur. Ayrıca okullar hedeflerini yerine getirdiği ölçüde varlığını sürdürür. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılaması için okul paydaşlarının, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güçlerini etkili biçimde birleştirmeleri ve bir sinerji oluşturmaları gerektirir. Bu durumun bilinen en etkili yollarından biri okulların, kendilerini eğitim-ğretim ekiplerinin önemli bir parçası olarak kabul eden öğretmenler ve ekibin lideri olarak kabul eden okul yöneticilerine sahip olması sayılabilir (Demirtaş, 2016). Yönetim, rgtlenme, organizasyon, işlerin bölümlere ayrılması, bölümler arasındaki işbirliğinin düzenlenmesi ve insan kaynaklarının yetiştirilmesi gibi bileşenleri içeren bir süreçtir. Yönetim bir örgüt içerisinde olur. rgtlenme olmadan yönetim olamaz. Günümüzde yönetim bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir. Yönetimin bir bilim olarak ele alınmasından sonra bu alana ilişkin çeşitli kavramlar, ilke, model ve teoriler de geliştirilmiştir. Yönetim bilimi bir yönüyle insan davranışı ile ilgili uygulamalı bir alandır (Ada ve Baysal, 2010).

Örgütlerin amaçlarına ulaşması için yönetime ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda yönetim örgüt için vardır. Örgüt ve yönetim i içe geçmiş durumdadır. Bir benzetimle örgüt bir anatomi, yönetim ise bir fizyolojidir (Bursalıoğlu, 2011). Örgütler amaçlarına ulaşmak için çeşitli çalışmalar yapmak zorundadırlar. Faaliyette bulunmayan örgütler devamlılıklarını ve etkililiklerini sağlayamadıkları için amaçlarına ulaşamazlar. Amaçlara taşıma görevi ynetimindir. Bu noktada yönetim; bir kurumda amaca ulaşma yolunda girişilen çalışmaların düzenlenmesidir (Koçel, 2001).

Yönetim bu çalışmaları ise insanlar ile yürütür. Bu nedenle yönetimin rgt amaçlarına ulaştırabilmesi için öncelikli ihtiyacı insanlardır. İnsanların amaçlara yönlendirilmesi, bu yolda yapılan çalışmalara katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetim; insanları ortak amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalara yöneltme işi olarak tanımlanmaktadır (Akat ve ner, 1993). Bir organizasyonda nelerin yapılacağı ve nasıl yapılacağına ilişkin sorulara verilecek cevaplar yönetim adı verilen disiplinin ilgi sahasına girmektedir. Buradaki ince farkı ise *neler yapılacaktır* sorusuna verilecek cevapların yönetim biliminin konu alanına

girmesi oluştururken ve *nasıl yapılacaktır* sorusunun cevabını ise yönetim ilke ve tekniklerini sahasına girmesi oluşturmaktadır (Kaya, 1999).

Yönetim sahasında sıkça tekrar edilen iki kavram vardır. Bunlar lider ve yönetici kavramlarıdır. Bu kavramlar bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamlı şekilde kullanılır. Bir yöneticinin aynı zamanda bir lider olabilmesi için paydaşlarını mekanik bir yol göstermenin ötesinde etkileme gücüne de sahip olması beklenir. Yani yöneticinin, birlikte çalıştığı kişinin hislerini, düşüncelerini, normlarını, değer kalıplarını, inançlarını ve davranışlarını etkileme ve yönlendirmede denenmiş ve etkisi görülmüş uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Aydın, 2014). İnsanlar örgüt amaçları adına düzenledikleri çalışmaları planlı, kasıtlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirirler. Gerçekleştirilen bu çalışmalar örgütte bulunan bireylerin tamamının ürünüdür. Her birey faaliyetlere amaçlar doğrultusunda katkıda bulunur. Bireyler örgütü amaçlarına ulaştırmak için benzer veya farklı görevler üstlenebilirler. Bireyler arasındaki görev dağılımını sağlamak da yönetim kapsamındadır. Yönetim bireyler arasında iş bölümü yaparak amaçlara daha kısa ve etkili yoldan ulaşmaya çalışma faaliyetidir. Bu nedenle yönetimi; örgütün amaçlarına ulaşmak için çalışmaları düzenlemek, bu çalışmalara insanları yönlendirmek ve insanlar arasında iş bölümü yapmak olarak da ifade edilmektedir (Eren, 2016).

Klasik bir örgütün başarılı olması için iyi bir yönetime ihtiyaç vardır. Klasik örgüt felsefesinde iyi bir yönetimin hedefi az insan, az para, az malzeme, az zaman ve az yer kullanarak mümkün olduğu kadar daha çok verim ve kâr elde etmektir. Farklı bir söylemle; kaynak israfına yol açmadan eldeki imkanları en iyi bir şekilde kullanarak, işlerin daha basit, daha ekonomik ve daha kaliteli yapılmasını olanaklı hale getirmektir (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999). İyi bir yönetim için yönetim süreçlerinin yerinde ve doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Yönetim; tanımı itibari ile planlamayı, örgütlemeyi, liderlik ve kontrol fonksiyonlarını bir arada bulundurarak eldeki kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullanarak önceden belirlenen amaçlara erişebilme sürecidir (Koçel, 2001; Eren, 2016). Eğitim kurumları da yönetim alanında meydana gelen gelişmelerden etkilenmiştir. Yönetim bilimi, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda gerçekleşen ilerlemelerin yansımalarını eğitim örgütlerinde yani okullarda görmek mümkündür. Okul, örgüt ve işleyiş bakımından

eğitim yönetiminin bağımlı bir değişkeni konumundadır ve okulu diğer örgütlerden ayıran en önemli faktör insan üzerine odaklı bir yapı olmasıdır (alık, 2012). Okul, eğitimi meydana getiren ve değişik isimlerle anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir yapının adıdır. Üniversite, fakülte, yüksekokul, ortaöğretim, temel eğitim, halk eğitim merkezi vb. tüm yapılar okul kavramı ile anılabilir. Okul yönetiminin varlık nedeni okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin en somut olarak görüldüğü alanı kapsamaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Okul yönetimi, bir anlamda eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda pratiğe dökülmesidir. Bu alanın sınırlarını ise eğitim sisteminin amaçlar ve yapısı belirlemektedir. Okul yönetimi, eğitim sisteminin içerdiği felsefeyi, değerleri, yargıları, kabulleri paydaşlarına sunmakla da mükelleftir. Bu önemli görevlerinden dolayı okul ve yönetimleri toplum ve evre tarafından doğrudan ve dolaylı bir denetim ve gözetim altındadır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin görünen bir yüzü olarak oldukça önemli bir görevdir. Okul yönetiminin temel görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetimin bu çok yönlü doğası ve içeriği okul yöneticilerine de önemli görevler, sorumluluklar ve roller de yüklemiştir (Bursalıoğlu, 2011). Bu hususlar okulun, okul yönetiminin ve okul yöneticisinin değerini yükselttiği kadar önemine de vurgu yapmaktadır. Okul yöneticisi, okulunun madde ve insan kaynaklarını olabildiğince iyi kullanıp değerlendirdiği ölçüde yönetimin amaçlarına ulaşmıştır denilebilir. Okul yönetiminin içinde personeli okulun amaçlarını gerçekleştirmeye motive etmek, okulun etkililiğini artıracak mekanizmalar oluşturmak, yönetsel yapıyı ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlamak vb. sayılabilir. Güçlü bir okul yönetimi amaca uygun bir yapının tasarlanmasında önemli bir faktördür. Bu bağlamda ele alındığında okul yöneticilerinin de vasıflarının bu ihtiyaçları karşılayacak türden olması beklenir (Ada ve Baysal, 2010).

Günümüzde okullar, bir eğitim ğretim yeri olarak tanımlanmaktadır. Okullardan mit edilen ise söz konusu eğitim öğretimin en etkili ve üretken şekilde yürütülmesidir. Okullar, verimli ve etkili süreç yrtemediğinde toplum nezdinde statü ve güven kaybına uğramakta; varlık nedenini yitirmiş olmaktadır. Öbür yandan ise günümüz okullarından beklenen bazı amaç ve fonksiyonlar bulunmaktadır. Okula ve eğitime yüklenen söz konusu amaç ve fonksiyonlar tam olarak yerine

getirilmediğinde de bunları farklı kurumlar ve birimler üstlenmeye başlamaktadır. Okullar, başta sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerine bağlı olarak ülkenin her bir ferdine, eşit düzeyde eğitim ve öğrenme fırsatları sunmak durumundadır. Okullar bu görevlerini yerine getiremediklerinde toplumda sosyal adalet, sosyal eşitlik ve sosyal hareketliliği gerçekleştiremezler. Hatta sosyal eşitsizliği üreten kaynaklarından biri olur. (Şişman, 2002). Eğitim yönetimi, yönetimin özel bir alanıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Erdoğan (2000) eğitim yönetiminin eğitime makro düzeyde, okul yönetiminin ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaştığını belirtmektedir. Okul yönetimi; eğitim yönetiminin genel kavram ve süreçlerinin okul düzeyinde uygulanmasını konu edinir denilebilir. Bu nedenle; okul yönetimi aynı zamanda eğitim yönetiminin özelliklerini de yansıtır (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2003). Okul yönetimi okulun dolayısıyla eğitimin amaçlarına ulaşmak için çeşitli yönetsel faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerde genel olarak yönetim süreçlerinin tamamından söz edilebilir. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun yaşatmaktır (Taymaz, 2009). Okul yönetimi bir okulun politikalarını ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere insan ve madde kaynaklarını örgütler, koordine eder ve yönlendirir (Balcı, 2014).

Okul, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitsel amaçlara ulaşabilmeleri için bilgi ve hayat deneyimlerini paylaştıkları bir ortamdır. Bu ortamların paylaşılması ise iletişim ile gerçekleşir. Düzgün ve motive edici iletişim, liderliğe, karar almaya, yöneltmeye, amaca uygun davranış geliştirmeye büyük katkı vermektedir (Kocabaş, 2014). Postmodern dönemdeki okul yönetimi anlayışına ilişkin aşağıdaki bazı maddeleri sıralamak mümkündür (Ada ve Baysal, 2010).

- a) Kültürel ve bireysel farklılıklar istikrarı tehdit eden unsurlar değil aksine zenginliktir.
- b) Zamana ve zemine bağlı olarak değişen esnek bir yönetim anlayışı vardır.
- c) Lider ve izleyiciler arasında çift yönlü doğal bir iletişim vardır.
- d) Sübjektif değerlendirmelerin, kişisel yorumların ve niteliğin ön planda olduğu, nicelik kısmının ise şüpheyle karşılandığı bir anlayış vardır.

- e) “Öteki” önyargısının olmadığı, çok kültürlü anlayışın hâkim olduğu bir anlayış vardır.

2.5.1. Okul Yöneticisi Olarak Müdür

Okulun amaçlarını yerine getirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi ve lideri konumunda olan müdürlerdir. Her ne kadar gerçekte formel statüsünden kaynaklı bir yetkiden güç aldığı varsayılsa da okul müdürleri diğer paydaşlar tarafından kabul görür ve benimsenirse liderliğe yükselmektedir. Bu durumda okul müdürünün bir örgüt mühendisi olduğu kadar sosyal mühendis olması, eğitim düzenimizin öngördüğü ölçüde iyi bir bürokrat da olması beklenir (Bursalıoğlu, 2011).

Her okul yöneticisinin gayesi, milli eğitimin üst kademelerince belirlenen eğitim politikası ve amaçları çerçevesinde eğitim kurumlarını ayakta tutmak ve onu etkili bir biçimde işlerliğini sürdürmek, var olandan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır (Taymaz, 2009; Gürsel, 2003). Eğitim yönetimi alanında yapılmış araştırmalar göstermiştir ki nerede bir başarılı okul varsa orada başarılı bir okul müdürü vardır. Okul müdürü okulun başarısından doğrudan sorumlu olan kişidir. Ayrıca, okul başarısı okul müdürünün aldığı kararlarla ve kararları uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları çözme becerisiyle doğru orantılıdır (Aydoğan ve Helvacı, 2011). Okul müdürünün yönetsel etkinliklerinin dayanağı, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği eğitim politikaları ve bu politikalara uygun kanun, tüzük ve yönetmeliklerdir. Okul müdürü çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmektedir. Okullarda yöneticiler, okulu bir sistem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki her türlü kaynağı en etkili ve verimli biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirecek biçimde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı bir şekilde görev yapan kişidir (Taymaz, 2009; Demirel, 2002).

Binbaşoğlu (1983), iyi okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili saha çalışmalarının, genellikle iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin aynı zamanda iyi bir lider olmasını vurguladıklarını belirterek iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken vasıfları şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Makamından aldığı güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir.
- b) Sahip olduğu yetkilerini profesyonel şekilde değerlendirmesini bilir.
- c) Çevresinde bulunanlara karşı oldukça anlayışlı ve adil davranmaya çalışır.
- d) Örgütün yapısını ve amaçlarını iyi bilir.
- e) Etrafında bulunan kişilerle iyi ilişkiler geliştirir.
- f) Problemlerin kendisine gelmesini beklemek yerine, problemleri kendisi arar.
- g) Cesareti vardır ve üstlendiği işleri sorumluluk hissiyle bitirir.
- h) Önerilerini ve programlarını dikkatli şekilde planlar, uygular ve uygulatır.
- i) Bir öneriyi savunabilir ya da bir öneriye yapılacak karşı koymaları dikkatle yanıtlayabilir.
- j) Okul yönetiminde çoğulcu demokrasiye inanır ve bu inancını uygulamaya koyar.
- k) Bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüştür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya özendirir.
- l) Çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir.
- m) Sürekli gelişime, eğitime inanır ve öğrencinin faydasını her şeyin üstünde tutar.
- n) Tutumlarında ve dış görünümünde özenlidir.
- o) Konuşmadan önce etraflıca düşünür ve görüşlerini ikna edici bir biçimde uygun bir üslupla açıklar.
- p) Her fırsatta birlikte çalıştığı insanların moral ve motivasyonlarını yükseltmeye çalışır, onların güzel işlerine övgü sözleri söylemekten çekinmez.
- q) İş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı (eşgüdüm sağlamayı) bilir.
- r) Okulun toplumla işbirliği içinde olmasını sağlar, okulun topluma yaklaşmasına çalışır.
- s) Yetki ve görevlerini başkalarına devretmeyi bilir.
- t) Olayları, adları ve çehreleri anımsayabilir.

Balcı (2014) "Etkili Okul" adlı araştırmasında öğretmenlerin, etkili okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını belirlemeye çalışmış ve etkili okuldaki yöneticilerin davranışları olarak şunları belirlemiştir:

- a) Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.

- b) Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.
- c) Öğretim programlarını koordine eder.
- d) Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.
- e) Personelin okula bağlılığını artırmayı sağlar.
- f) Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
- g) Sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.
- h) Okulun her tarafında sıkça görülür.
- i) Öğrenci ile sürekli temas halindedir.
- j) Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.
- k) Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.
- l) Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul müdürünün sorumluluğu şu şekilde verilmiştir:

“Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınan eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.”

Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde ise okul müdürünün görev tanımı ve sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir:

"Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar. Organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek yüksek verim için tedbirler alır. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Personelin sicil raporlarını doldurur. Okul araç gereçlerini ve teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okul bütçesini yerinde ve zamanında kullanır. Amirleri

tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor ile sunar. Gerektiğinde yetki ve sorumluluk devreder."

Okullardaki insan kaynağının okul müdürü tarafından yönetilmesinin belirli bazı amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Boyacı, 2012):

- a) Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için yardım etmek.
- b) Örgütsel sosyalleşmeye ilişkin süreçler tasarlamak
- c) Okulun örgütsel etkililiğini artırmak
- d) Güdülenmiş paydaşlar oluşturmak
- e) Okulda kişiler ve gruplar arasında ilişkiler kurmak
- f) Etki ve sosyal sorumluluğa ilişkin davranışlar geliştirmek

2.5.2. Okul Müdürünün Yetiştirilmesi

Eğitim, ülkenin gelişimi ve kalkınması açısından kamu yönetimi içerisinde en etkili alan olarak kabul edilmektedir. Eğitim sisteminin ürünleri her alanı etkilemekte ve toplumun birçok kesimindeki sorunlardan eğitim sistemi sorumlu tutulmaktadır. Bu nedenle okullar etkili ve kaliteli bir eğitim gerçekleştirmelidirler. Okullarda etkililik sağlanmak eğitim yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Okullar uygulamada iyi yönetilebildiği ölçüde etkili olacaklardır. Bir başka deyişle; okullar nitelikli yöneticiler ve öğretim liderleri tarafından istedik kalitede yönetilebilirse eğitimin kalitesi de buna paralel olarak kendiliğinden istenen seviyeye doğru tırmanacaktır. Bu durumda okulun iyi yönetilebilmesi için iyi yöneticilere ihtiyaç vardır. Bir diğer anlamda eğitimin geleceği eğitim yöneticilerinin elindedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yöneticilik eğitiminden geçirilmeleri zorunludur (Kaya, 1999; Aydın, 2014). Eğitim ile ilgili pek çok durum özel uzmanlık isteyen sorunlardır. Okul yöneticisi ise kurumunda birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlarla bizzat baş etmesi, çözüm araçları geliştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi okulun yönetimini ilgilendiren kavram ve süreçleri iyi bilmesiyle mümkündür. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur (Başaran, 1996; Bursalıoğlu, 2011).

Türk eğitim sisteminde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesi "Meslekte esas olan öğretmenliktir." ilkesini getirmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Bu kanunlara göre okul müdürleri öğretmenler arasından seçilmekte ve gerektiğinde öğretmenliğe geri dönebilmektedirler. Öğretmenlerin okul yöneticisi olmak için yönetim alanında her hangi bir tahsil yapmaları şartı aranmamaktadır. Ancak okul yönetimi eğitimi almamış yalnızca öğretmenlik esası temel alınmış okul yöneticiliği okulların etkin ve üretken çalışma işlevini yerine getirmede başarısız olmaktadır. Bu bağlamda; eğitim yönetiminin öğretmenlikle birlikte yönetimde de yetişmiş olması gerekmektedir (Başaran, 1996). Bir doktor, avukat, mühendis vb. nasıl eğitim almadan bu meslekleri yerine getiremiyorsa yöneticilik eğitimi almamış bir öğretmende eğitim yöneticisi olmamalıdır. Bu nedenle okul yöneticisinin alan eğitimi görmüş olması yani, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesi okulun amaçlarının belirlenen düzeyde gerçekleşmesi açısından önemlidir (Memduhoğlu, 2007).

Gelişmiş ülkelerde ve özellikle ABD ve Kanada'da eğitim yönetimi bir uzmanlık alanı ve bağımsız bir meslek olarak algılanmaktadır (Kaya, 1999; Aydoğan ve Helvacı, 2011). Bu çerçevede eğitim ve okul yöneticileri tıpkı bir hukukçu bir doktor ya da mühendis gibi uzmanlık eğitiminden geçirilmektedir. Bu anlayışın temelinde profesyonellik ve uzmanlık yatmaktadır. Biliniyor ki örgütsel etkisizliğin yüzde 90'ı insan hatasından bunun yüzde 95'i de yöneticinin yetişmemesinden kaynaklanmaktadır (Balci, 2014). Bu nedenle, eğitim örgütlerinde etkililik sağlanmak isteniyorsa işe yöneticilerin eğitimi ile başlanmalıdır (Memduhoğlu, 2007).

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslek haline gelmesinde ve kurumsal kimlik kazanmasında en önemli handikap, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışma ile birlikte, öğretmen-yönetici profiline ortaya çıkmasına ve aynı kişinin farklı iki değer sisteminin gerektirdiği roller ve davranışları sergilemesine neden olmuştur (Taymaz, 2009). Bu rol ve davranışların ters düştüğü durumlarda oluşan rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin

gücünü kaybetmesine neden olmuş ve onun yıpranmasını hızlandırmıştır. "Meslekte öğretmenlik esastır" mottosundan henüz vazgeçilmemiş olduğundan ne bu uzmanlık alanlarının gelişmesi, ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde değerlendirilmesi şimdilik uygun değildir (Memduhoğlu, 2007). Bunun neticesinde uzmanlık ve yeterlik gibi iki önemli unsurdan mahrum kalan eğitim sistemimiz, bir deneme ve yanılma süreci içine dahil edilmiş ve düzenin sadece yapısında değil, ürünün de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011).

Okul yöneticilerinin okuldaki ve çevredeki kişi ve grupları kurumun hedeflerine dönük şekilde işe koşabilmesi için eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de kendini iyi yetiştirmiş olması beklenir. Yöneticilik eğitimi sadece liderlik ve yöneticilik becerileri kazandırmak bağlamında değildir. Aynı zamanda yöneticileri süratle değişen şartlara adapte olmalarında ilgili bilgi ve beceriyle donanımlı hale getirme, onlara mesleki güven ve itibar sağlama, örgütsel etkililiği ve verimi fazlaştırma, yönetsel gelişmeyi ve örgütsel değişimi daha hızlı hale getirme açısından da büyük bir önem taşımaktadır (Kaya, 1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi kısaca; yönetici adaylarının ve yöneticilerinin potansiyellerini, bilgilerini, yetenek, tutum ve davranışlarını sistematik bir şekilde geliştirerek şimdiki ve ilerideki işlerinde daha başarılı yapmaktır (Tortop, 1999). Eğitim yöneticiliği, öğretmenliğin yanında fazladan görev olmaktan çıkarılmadıkça böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir.

2.5.3. Okul Müdürünün Liderliği

Günümüzde liderlik yönetim literatüründe ve farklı disiplinlerde en çok tartışılan, araştırma yapılan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili liderlik becerileri grup başarısı için öylesine önem arz etmektedir ki, kadim zamanlardan beri insanlar yönetimle ve liderlikle ilgilenmişlerdir. Etkili liderlik becerisi sergilemek bir yöneticinin sahip olabileceği en önemli vasıflardan biri olarak kabul edilmektedir. Okul müdürünün birlikte çalıştığı öğretmenlerle etkin ve olumlu bir ilişki geliştirebilmesi, onun okulda liderlik statüsü kazanmasına bağlı olmaktadır. Müdür de ancak okuldaki öğretmenler ve diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilmektedir (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Her ne kadar yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın anlamlı olarak görülse de eş anlamlı sözcükler değildir. Çoğu betimlemelerde ortaya çıkan en önemli fark, liderlerin içten bağlılık oluşturması, yöneticilerin ise, statülerinin getirdiği sorumlulukları yüklenerek otorite ve güç ortaya koymalarıdır. Liderler insan ilişkileri ile daha yakından ilgilenirler. Yöneticiler, planlama yaparak problemleri çözmeye çalışır, liderler ise, yol ve yöntem oluşturarak değişimi başlatırlar. İlgili alan yazına göz atıldığında liderliğe dair tanımlarda, liderliğin değişik taraflarının incelendiği dikkati çekmektedir. Liderlik kimi zaman bir kişilik özelliği, kimi zaman belli bir makamın ayırt edici özelliği, kimi zaman da bir davranış kalıbı olarak alan yazında yer almaktadır (Can, 1997). Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır (Efil, 1996). Okul yöneticiliği de yetkilerinden daha çok etkilerin ağır bastığı bir alandır (İlgar, 2005). Bunun nedeni, okulu diğer örgütlerden ayıran en büyük özelliğin girdisi ve çıktısının insan olmasıdır. Okul, informal öğelerin yoğun olduğu bir ortamdır. Bu nedenle bir okul yöneticisinin iyi bir yönetici olmasının yanında liderlik özelliği de taşıması beklenmektedir.

Bennis Tablo 1’de yönetici ve liderlik arasındaki temel ayrımları aşağıdaki gibi belirtmiştir (Akt. Keçecioglu, 1998):

Tablo 3. Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Karşıtlıklar

Yönetici	Lider
Durumu idare eder	Yenilikten yanadır
Tekrar etmeyi sever	Özgündür
Devam ettirir	Geliştirme taraftarıdır
Daha çok yapıya ve sisteme odaklıdır	Daha çok insan odaklıdır
Denetim yapmayı sever	Dürüstlük ve doğruluk önceliklidir
Görüşleri kısa vadelidir	İleri görüşlüdür
Sorularını nasıl ve ne zaman şeklinde sorar	Neden ve niçin soruları daha önemlidir
Gözlerini daha çok tabanda gezdirir	Gözlerini daha çok yatay düzlemde gezdirir
Sistemin bekçisidir, sadıktır	Daha çok orijinaldir
Düşüncelerinin doğru olduğunu iddia eder	Doğru düşüncelerin insanıdır
Statükoyu korur	Statükoyu sevmez

Etkili okul kavramıyla birlikte gündeme gelen öğretim liderliği, eğitim örgütlerinin yönetimine yeni bir bakış açısı katmıştır. Artık okul yöneticilerinin okulun temel işlevi olan öğretime odaklanmaları ve öğretimin geliştirilmesinde anahtar rol oynaması da beklenmektedir. Bu bağlamda etkili öğretim liderliği okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretim kadrosunun yaratıcı gücünü

ortaya çıkarabilme ve uyumlu okul süreçleri içinde bunu sürdürme olarak ifade edilmektedir (Ağaoğlu, 2012).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesini sağlayacak yapıyı oluşturacak, verimi artıracak ve insan ilişkilerini düzenleyecek kişidir. Bu nedenle insanları etkileme, işe koşma ve onları memnun etme gibi becerilere sahip olmalıdır. Eğitim lideri okul içinde öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin farkında olmalı ve bu beklentileri karşılayacak etkinliklerin organizasyonunu yapmalıdır (Yıldırım, 2002). Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir eğitim yönetmeninin mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (Başaran, 1996). Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun üstesinde gelmek de liderlik vasfı taşıyan insanların yetiştirilip iş başına getirilmesine bağlıdır (İlgar, 2005).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalardan oluşur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Karaaslan (2010) “motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisi” adlı çalışmasında bir banka çalışanlarından elde ettiği verilerle kurduğu YEM’de (Yapısal Eşitlik Modellemesi), motivasyonel dilin “empatik dil” alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye, lider üye etkileşiminin “katkı” alt boyutunun tam aracılık ettiğini bulmuştur. Dolayısıyla, motivasyonel dil kullanımının, yüksek kalitede lider üye etkileşimi ile desteklenmesi konusunda somut sonuçlara ulaşıldığı, arzu edilen çalışan performansını geliştirmede, sadece etkili motivasyonel dil kullanımının yetmeyeceğini; aynı zamanda bu dil kullanımı ile uyumlu olacak şekilde, yüksek kalitede lider üye etkileşiminin gerekliliğini ortaya koyduğu görülmektedir.

Mert (2011) “motivasyonel dil teorisini araştırmak ve yöneticilerin kullandığı motivasyonel dilin paydaşların performansları üzerindeki etkisini bulma” amacındaki incelemesini bir kamu kuruluşunun Ankara’daki genel müdürlüğünde görevli çalışanları üzerinde yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; yöneticinin kullandığı

motivasyonel dilin, paydaşların ve özellikle işgörenlerin kendi ve yöneticilerinin performanslarına yönelik algıları üzerinde pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Özen (2015) “okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi” adlı araştırmasında İstanbul-Bayrampaşa ilçesinde çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katkı sunan öğretmenler üzerinden veri toplamıştır. Kullandığı ölçme aracı yoluyla elde ettiği veriler doğrultusunda “okula yönelik motivasyonel dil ölçeğinin” Türkçe formunun, kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan ve yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

Demir (2015) “öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi” başlıklı araştırmasının bulgularına göre öğretmenler, rol fazlası davranışlardan destekleyici rol fazlası davranışları daha çok sergilediklerini düşünürken müdahaleci rol fazlası davranışları daha az sergilediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışları sıklıkla gösterdiklerini dile getirirken müdahaleci rol fazlası davranışları nadir şekilde ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenler bağlamında öğretmenlerin rol fazlası davranış sergileme durumları anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Sadece cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışları kadın öğretmenlerden daha fazla sergilediği görülmüştür. Bununla birlikte mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler daha fazla rol fazlası davranışlar göstermektedirler.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Mayfield vd. (1998) “The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction” adlı incelemelerinde ABD’deki kamu sağlık tesislerinde çalışan hemşireler üzerinde yaptıkları yapısal eşitlik modeline (YEM) dayanan araştırma neticesinde çalışanların motivasyonel dil ile iş performansı ve iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı sonuçlara varıldığı anlaşılmıştır.

Sheila Mergenschroer Bexley (2005) tarafından yürütülen “perceptions of teacher motivation by teachers and administrators in a rural southeastern state” isimli doktora tezi çalışmasında öğretmenleri motive eden okul yöneticisi davranışları ele alınmıştır. Bu çalışmada öğretmenleri en çok motive eden ve onların adanmışlıklarını artıran yönetici davranışları arasında okul yöneticisinin gösterdiği liderlik davranışlarının yanı sıra kullanmış olduğu motive edici üslubun ve dilin öğretmenlerin içsel motivasyonunu ciddi anlamda artırdığına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Limsy Chan (2007) tarafından gerçekleştirilen “do the leaders’ motivating language approaches relate to the subordinates’ level of job jatisfaction in a unionized work environment” isimli doktora tezi araştırmasında yöneticilerin kullandığı motivasyonel ve empatik dilin astların rol fazlası davranış göstermelerinde, iş doyumlarında ve işe katılımları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Julie Marie Majors (2008) “motivating language: creating a culture of job satisfaction and performance” isimli doktora çalışmasını yürüttüğü ve örneklem sahası olarak belirlediği bir kurumun yöneticilerinin sergilediği motivasyonel dilin çalışanlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Buna göre yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil çalışanların iletişim doyumu, etkili liderlik davranışı sergileme, iletişim yeterliği, rol fazlası davranış gösterme ve iş tatmini arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Mayfield ve Mayfield (2009) “the role of leader-follower relationships in leader communication: a test using the LMX and motivating language models” adlı incelemelerinde ABD’deki bir kamu kurumunda çalışanlarla yaptıkları yapısal eşitlik modeline dayanan araştırma sonucunda liderin iş görenlere karşı davranışlarının uygunluğunun lider ile üye arasındaki iletişimi desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca lider üye etkileşiminin motivasyonel dil üzerinde aracılık etkisinin incelenmesiyle iş görenlerde iş performansı ve iş tatmini çıktılarında pozitif etkiye sahip olabileceği görülmektedir.

William Tobias Holmes (2012) tarafından “the motivating language of principals: a sequential transformative strategy” ismiyle yapılan bir araştırmada okul m¼d¼rlerinin kullandığı motivasyonel dilin ¼ğretmenlerin davranışları ¼zerindeki pozitif d¼n¼řt¼r¼c¼ etkisine bakılmıştır. Bu bağlamda, okul m¼d¼rlerinin motivasyonel ve empatik dil kullanımları ile ¼ğretmenlerin iş tatminleri ve iş performansları arasında pozitif y¼nl¼ ilişkiler tespit edilmiştir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma Düzce il merkezi ve ilçelerinde bulunan okulların yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarını genelledebileceğimiz elemanlar bütünüdür. Örneklem ise evrenden belli kriterler dâhilinde seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümeye verilen isimdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu araştırmanın çalışma evrenini Türkiye’de Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler, örneklemini ise Düzce il merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen örneklem grubu oluşturmaktadır. Örnekleme yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örnekleme seçilen her bir ögenin istatistiksel olarak aynı şansa sahip olduğu ve tamamen rastgele seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Düzce il genelinde, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü

istatistiklerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkököl, ortaokul ve liselerde 3686 öğretmen görev yapmaktadır (<http://duzce.meb.gov.tr/> erişim tarihi: 12.04.2016). Büyüköztürk vd.'e (2012) göre evren büyüklüğü 3000 olan gruplar için veri toplanması gereken sayı (Alfa: ,05 için) 341'dir. Fakat araştırmanın veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler de hesap edildiğinde ve belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşmemek için örnekleme alınan toplam 425 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir.

Düzce il merkezi ve ilçelerinde evren ve evrenden alınan örnekleme ait veriler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Örnekleme Alınan Okullar ve Öğretmenlerin Dağılımı

İlçe	Okul Adı	Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	İlçedeki Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Örneklemedeki Yeri
Merkez	Bilgi Ortaokulu	51	38		
Merkez	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	54	40		
Merkez	Farabi Anadolu Lisesi	56	40		
Merkez	Namık Kemal İlkokulu	61	50	2208	%55,53
Merkez	Yeşil Düzce Özel Eğitim Uyg. Mer.	50	25		
Merkez	Yavuz Selim Mesleki Teknik An. L.	40	27		
Merkez	Hafız Hasan Şen İmam Hatip Ort.	14	11		
Merkez İlçede Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					231
Akçakoca	Atatürk Ortaokulu	29	17		
Akçakoca	Cumhuriyet İlkokulu	14	14	426	%11,06
Akçakoca	Barbaros Anadolu Lisesi	27	15		
Akçakoca İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					46
Cumayeri	Mehmet Metin İlkokulu	11	11		
Cumayeri	Ören Şehit Nusret Akar İlk-Ort.	5+9	5+2	130	%4,33
Cumayeri İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					18
Çilimli	Topçular İlkokulu ve Ortaokulu	6+9	6+6		
Çilimli	Çilimli Anadolu Lisesi	15	8	141	%4,81
Çilimli İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					20
Gölyaka	Atatürk Ortaokulu	12	8		
Gölyaka	Gölyaka Anadolu Lisesi	24	12	192	%5,53
Gölyaka İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					20
Gümüşova	Hacı Kadriiler İlkokulu ve Ort.	6+5	6+5		
Gümüşova	75. Yıl İlkokulu	6	6	182	%4,08
Gümüşova İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					17
Kaynaşlı	Kaynaşlı İlkokulu	23	20		
Kaynaşlı	Anadolu Kalkınma Vakfı Ortaokulu	21	14	212	%8,17
Kaynaşlı İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					34
Yığılca	Mevlana İlkokulu ve Ortaokulu	8+9	8+7		
Yığılca	Gazi İlkokulu ve Ortaokulu	9+7	9+6	195	%7,21
Yığılca İlçesinde Örnekleme Alınan Toplam Öğretmen Sayısı:					30
Toplam		581	416		%100

Tablo 4'e bakıldığı zaman örnekleme oluşturan Düzce merkez ve ilçelerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin belirlenen örneklem içindeki sayı ve oranları verilmiştir. Buna göre merkez ilçede görev yapan 2208 öğretmenden belirlenen yedi farklı okulda görev yapan 326 öğretmenden 231'ine (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 55,53) ulaşılmıştır. Akçakoca ilçesinde 426 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen üç farklı okulda görev yapan toplam 70 öğretmenden ise 46'sına (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 11,06) ulaşılmıştır. Cumayeri ilçesinde 130 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 25 öğretmenden ise 18'ine (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 4,33) ulaşılmıştır. Çilimli ilçesinde 141 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 30 öğretmenden ise 20'sine (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 4,81) ulaşılmıştır. Gölyaka ilçesinde 192 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 36 öğretmenden ise 20'sine (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 4,81) ulaşılmıştır. Gümüşova ilçesinde 182 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 17 öğretmenden ise 17'sine (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 4,08) ulaşılmıştır. Kaynaşlı ilçesinde 212 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 44 öğretmenden ise 34'üne (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 8,17) ulaşılmıştır. Yığılca ilçesinde 195 öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen iki farklı okulda görev yapan toplam 33 öğretmenden ise 30'una (Örneklemdaki temsil oranı: yüzde 7,21) ulaşılmıştır.

Örnekleme ait okulların, öğretmenlerin sayıları ve oranlarına ulaşılarak ilgili veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Örneklemdaki Okul Türlerinin Dağılımı

Türü	Okul Sayısı	Oranı	Öğretmen Sayısı	Oranı
İlkokul	10	%37,04	135	%32,45
Ortaokul	10	%37,04	114	%27,40
Lise	7	%25,92	167	%40,15
Toplam	27	%100	416	%100

Tablo 5'e bakıldığı zaman örnekleme alınan okul türlerinin sayısı, bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı, her bir okul türünün örneklemdaki oranı ve her bir okul türündeki öğretmen sayılarının örneklemdaki oranını görmek

mümkündür. Buna göre okul sayısı açısından ilkokul ve ortaokul eşit düzeydedir (n=10, %37,04). Liseler ise yedi tanedir (%25,92). Örnekleme alınan öğretmen sayısı açısından ise en büyük oranı liseler oluşturmaktadır (n=167; %40,15). İlkokullardaki öğretmenler 135 kişi (%32,45) ve ortaokullardaki öğretmenlerin sayısı ise 114'dir (%27,40). Öğretmen sayısının dağılımı açısından liselerde çalışan öğretmenlerin diğer okul türünde çalışan öğretmenlerden ortaokula oranla yaklaşık %13 puan, ilkokula oranla ise yaklaşık %8 puan daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Bunun sonucunda da liselerden alınan örneklem sayısı artmıştır. Bu doğrultuda araştırmada ilkokullarda 135, ortaokullarda 114, liselerde ise 167 öğretmen araştırmaya dahil edilerek toplam 416 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, öğrenim durumu ve görev yaptığı kademe değişkenlerine göre dağılımları aşağıdaki tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	1	2	3	4	5	Toplam	
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>					
	<i>n</i>	245	171			416	
	<i>%</i>	58,9	41,1			100	
Yaş	<i>23-30 yaş</i>	<i>31-35 Yaş</i>	<i>36-40 Yaş</i>	<i>41+ Yaş</i>			
	<i>n</i>	138	101	87	90	416	
	<i>%</i>	33,2	24,3	20,9	21,6	100	
Mesleki kıdem yılı	<i>1-5 Yıl</i>	<i>6-10 Yıl</i>	<i>11-15 Yıl</i>	<i>16-20 Yıl</i>	<i>21 + Yıl</i>		
	<i>n</i>	118	108	67	75	48	416
	<i>%</i>	28,4	26,0	16,1	18,0	11,5	100
Branş	<i>Sınıf Öğr.</i>	<i>Branş Öğr.</i>					
	<i>n</i>	135	281				
	<i>%</i>	32,5	67,5				
Öğrenim Durumu	<i>Lisans</i>	<i>L. üstü</i>					
	<i>n</i>	363	53				
	<i>%</i>	87,3	12,7				
Kademe	<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>Lise</i>				
	<i>n</i>	135	114	167			
	<i>%</i>	32,5	27,4	40,1			

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırma örnekleminin % 58,9'unu (n = 245) kadın, % 41,1'ini (n = 171) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 32,5'inin (n = 135) sınıf, % 67,5'inin (n = 281) branş öğretmeni olduğu görülürken, 23-30 yaş arası öğretmenlerin oranının % 32,2 (n = 138), 31-35 yaş arası % 24,3 (n = 101), 36-40 yaş arası % 20,9 (n = 87) ve 41+ yaş üstü öğretmenlerin oranının % 21,6 (n = 90) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 28,4'ünü (n = 118), 6-10 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin araştırmanın % 26,0'sını (n = 108) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 16,1'ini (n = 67) oluşturduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 18'ini (n= 75) ve 21+ kıdem üstü öğretmenlerin oranının % 11,5' ini (n=48) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim durumu itibarı ile öğretmenlerin lisans mezunu olanların oranı % 87,3 (n=363) ve yüksek lisans mezunu olanların oranı % 12,7 (n=53) olduğu görülmektedir.

Araştırma örnekleminin görev yaptığı kurumlara göre ise örneklemin % 32,5'ini (n=135) ilkokul öğretmenleri, % 27,4'ünün (n=114) ortaokul öğretmenleri, % 40,1'ini (n=167) lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak motivasyonel dilin ölçümü için Mayfield, Mayfield ve Kopf, (1995) tarafından geliştirilen “motivasyonel dil ölçeği” (MDÖ) (Motivational Language Scale) kullanılmıştır. Ölçek, Özen (2015) tarafından Türkçeye çevrilip okul müdürlerine uygulanmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşup bu alt boyutlara ait Cronbach's alpha değerleri yönlendirici motivasyonel dil için 0,94; aitlik yaratıcı motivasyonel dil için 0,88; cesaret verici motivasyonel dil için 0,93 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin toplam açıklama varyansı ise % 69'tur. Ölçek maddelerin faktör yükleri ,54 ile ,84 arasında değişmektedir. Ölçme aracının bu araştırma için toplanan verilerine göre güvenirlik katsayısı olan Cronbach's alpha değeri toplamda 0,96 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için de yönlendirici motivasyonel dil, 0,95, aitlik yaratıcı motivasyonel dil 0,91, cesaret verici motivasyonel dil 0,83 şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçek beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası: Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60 arası: Katılmıyorum, 2,61-3,40 arası: Kararsızım, 3,41-4,20 arası: Katılıyorum, 4,21-5,00 arası: Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için Demir (2015) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ölçme aracı” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0,91

olarak belirtilmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşup, bu boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutu için 0,75; destekleyici rol fazlası davranış alt boyutu için ise 0,97 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin madde yük değerleri 0,58 ile 0,77 arasında değişip toplam açıklanan varyans % 41,99 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının bu çalışma için verilerden elde edilen Cronbach's Alpha değeri toplamda 0,85 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar olan destekleyici rol fazlası davranış alt boyutu için 0,84, müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutu için ise 0,72 şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası: Hiçbir zaman, 1,81-2,60 arası: Bazen, 2,61-3,40 arası: Nadiren, 3,41-4,20 arası: Çoğunlukla, 4,21-5,00 arası: Her Zaman şeklindedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçme aracı formları Düzce il merkezi ve ilçelerinde örnekleme uygun olarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ocak, Şubat, Mart ve Nisan aylarında dağıtılmıştır. Düzce il merkezinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen sayısı 3686 olarak resmi istatistiklerden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde yaşanabilecek bazı olumsuzluklar, karşılaşılabilecek zorluklar ve geçersiz olabilecek bazı formlar da dikkate alındığında 425 kişiye ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda 500 ölçme aracı formu çoğaltılmıştır. Uygulanan bu formlardan 74 tanesi geri dönmemiş 10 tanesi ise doldurma yönergesine uygun olmadığından geçerli sayılmamıştır. Bu durumda elde edilen 416 ölçme aracı formlarının dönüş oranı yüzde 83,2'dir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda demografik değişkenlerin dağılımları, normal dağılım gösterenler için bağımsız gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyenler için Mann Whitney-U (MWU), Spearman RHO Korelasyon analizi, Kruskal Wallis (KW) kullanılmıştır. KW testinde anlamlı çıkan grupları test etmek için de MWU testi kullanılmıştır.

Çalışmanın analizlerinden önce yapılması gereken normallik dağılımını gösteren (Kolmogrov-Smirnov testi) Tablo 7 aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Dağılımı)

	Cinsiyet	Yönlendirici	Aitlik Yaratıcı	Cesaretlendirici	Destekleyici	Müdahaleci
		Motivasyonel Dil	Motivasyonel Dil	Motivasyonel Dil	Rol Fazlası Davranış	Rol Fazlası Davranış
N	Erkek	171	171	171	171	171
	Kadın	245	245	245	245	245
\bar{X}	Erkek	3,5058	3,3574	3,2725	4,1653	3,2374
	Kadın	3,4771	3,2798	3,3078	4,1347	3,0980
Standart Sapma	Erkek	0,0682	0,0667	0,0746	0,0394	0,0555
	Kadın	0,0603	0,0555	0,6072	0,0307	0,4475
p değeri	Erkek	,000 ^c	,071 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,002 ^c
	Kadın	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	Kıdem	Yönlendirici	Aitlik Yaratıcı	Cesaretlendirici	Destekleyici	Müdahaleci
		Motivasyonel Dil	Motivasyonel Dil	Motivasyonel Dil	Rol Fazlası Davranış	Rol Fazlası Davranış
N	1-5 yıl	118	118	118	118	118
	6-10 yıl	108	108	108	108	108
	11-15 yıl	67	67	67	67	67
	16+ yıl	123	123	123	123	123
\bar{X}	1-5 yıl	3,6678	3,4237	3,5237	4,1079	3,1034
	6-10 yıl	3,2981	3,1502	3,1148	4,1187	3,1167
	11-15 yıl	3,4582	3,3118	3,3075	4,1330	3,1403
	16+ yıl	3,5016	3,3460	3,2211	4,2180	3,2772
Standart Sapma	1-5 yıl	0,0753	0,0701	0,0796	0,0443	0,0642
	6-10 yıl	0,0927	0,0861	0,0958	0,0478	0,0715
	11-15 yıl	0,1171	0,1154	0,1240	0,0583	0,0851
	16+ yıl	0,0843	0,0806	0,0859	0,0462	0,0640
p değeri	1-5 yıl	,021 ^c	,200 ^c	,000 ^c	,032 ^c	,042 ^c
	6-10 yıl	,065 ^c	,092 ^c	,014 ^c	,200 ^c	,002 ^c
	11-15 yıl	,001 ^c	,020 ^c	,004 ^c	,003 ^c	,200 ^c
	16+ yıl	,000 ^c	,002 ^c	,001 ^c	,012 ^c	,002 ^c

Tablo 7. (Devamı) Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Dağılımı)

		Yaş	Yönlendirici Motivasyonel Dil	Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Cesaretlendirici Motivasyonel Dil	Destekleyici Rol Fazlası Davranış	Müdahaleci Rol Fazlası Davranış
N	23-30	138	138	138	138	138	
	31-35	101	101	101	101	101	
	36-40	87	87	87	87	87	
	41+	90	90	90	90	90	
\bar{X}	23-30	3,5957	3,3792	3,4667	4,1285	3,1159	
	31-35	3,3950	3,2343	3,1406	4,1269	3,0851	
	36-40	3,3678	3,2184	3,2000	4,1087	3,1471	
	41+	3,5478	4,2364	3,2889	4,2364	3,3022	
Standart Sapma	23-30	0,0719	0,0652	0,0765	0,0431	0,0604	
	31-35	0,0900	0,0870	0,0968	0,0435	0,7232	
	36-40	0,1081	0,1036	0,1098	0,0578	0,0781	
	41+	0,1008	0,0517	0,0999	0,0517	0,0716	
p değeri	23-30	,027^c	,200^c	,000^c	,002^c	,001^c	
	31-35	,000^c	,066^c	,000^c	,078^c	,002^c	
	36-40	,018^c	,010^c	,052^c	,182^c	,158^c	
	41+	,000^c	,005^c	,001^c	,172^c	,016^c	
Mezuniyet		Yönlendirici Motivasyonel Dil	Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Cesaretlendirici Motivasyonel Dil	Destekleyici Rol Fazlası Davranış	Müdahaleci Rol Fazlası Davranış	
N	Lisans	363	363	363	363	363	
	Lisansüstü	53	53	53	53	53	
\bar{X}	Lisans	3,5231	3,3238	3,3311	4,1465	3,1355	
	Lisansüstü	3,2547	3,2285	3,0340	4,1527	3,2906	
Standart Sapma	Lisans	0,0470	0,0455	0,0498	0,0262	0,0376	
	Lisansüstü	0,1457	0,1239	0,1386	0,0629	0,0937	
p değeri	Lisans	,000^c	,000^c	,000^c	,000^c	,000^c	
	Lisansüstü	,018^c	,087^c	,022^c	,200^c	,200^c	
Kademe		Yönlendirici Motivasyonel Dil	Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Cesaretlendirici Motivasyonel Dil	Destekleyici Rol Fazlası Davranış	Müdahaleci Rol Fazlası Davranış	
N	İlkokul	135	135	135	135	135	
	Ortaokul	114	114	114	114	114	
	Lise	167	167	167	167	167	
\bar{X}	İlkokul	3,3541	3,1860	3,1244	4,2148	3,1511	
	Ortaokul	3,4246	3,2788	3,1702	4,0989	3,1456	
	Lise	3,6419	3,4358	3,5138	4,1257	3,1653	
Standart Sapma	İlkokul	0,0760	0,0729	0,0771	0,0401	0,0629	
	Ortaokul	0,0823	0,0764	0,0850	0,0463	0,0598	
	Lise	0,0745	0,0706	0,0779	0,0398	0,0580	
p değeri	İlkokul	,010^c	,005^c	,002^c	,013^c	,002^c	
	Ortaokul	,001^c	,200^c	,001^c	,009^c	,000^c	
	Lise	,000^c	,000^c	,000^c	,001^c	,044^c	
Branş		Yönlendirici Motivasyonel Dil	Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Cesaretlendirici Motivasyonel Dil	Destekleyici Rol Fazlası Davranış	Müdahaleci Rol Fazlası Davranış	
N	Sınıf	135	135	135	135	135	
	Branş	281	281	281	281	281	
\bar{X}	Sınıf	3,3541	3,1860	3,1244	4,2148	3,1511	
	Branş	3,5537	3,3721	3,3744	4,1148	3,1573	
Standart Sapma	Sınıf	0,0760	0,0729	0,0771	0,0401	0,0629	
	Branş	0,0557	0,0523	0,0585	0,0301	0,4212	
p değeri	Sınıf	,010^c	,005^c	,002^c	,013^c	,002^c	
	Branş	,000^c	,000^c	,000^c	,000^c	,000^c	

Tablo 7'ye bakıldığı zaman SPSS 20 istatistik programında yapılmış normallik testi (Kolmogrov - Smirnov) sonuçları görülmektedir. Bu testle iki ölçüğe ait faktörlerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara bakıldığı zaman tüm faktörlere ait p değerinin $p < 0.05$ olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin her bir grubunda bağımlı değişkene dair puanların normal dağılımına ilişkin yapılan hipotez testlerinin (Kolmogrov - Smirnov) sonuçlarına göre bağımsız değişkenin gruplarında normal dağılım gösteren gruplarda parametrik, çarpık dağılım gösteren gruplarda ise non-parametrik analizler yapılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik bulgular

Yöneticilerin kullanmış oldukları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Düzeyleri

Motivasyonel Dilin Alt Boyutları	n	\bar{x}	Ss
Yönlendirici Motivasyonel Dil	416	3,48	0,92
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	416	3,31	0,87
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	416	3,29	0,96
Motivasyonel Dil Toplam	416	3,38	0,84

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları motivasyonel dil düzeyi yönlendirici dil ($\bar{x}=3.48$ / Katılıyorum) olarak belirlenmiştir. İkinci olarak en fazla görülen motivasyonel dil alt boyutu ise aitlik yaratıcı dil düzeyi ($\bar{x}=3.31$ / Kararsızım) iken en düşük motivasyonel dil düzeyi alt boyutu ise cesaret verici dil ($\bar{x}=3.29$ /

Kararsızım) olmuştur. Toplam ölçeğe yönelik görüşleri ise ($\bar{x}=3.38$ / Kararsızım) şeklinde olmuştur.

Yöneticilerin kullanmış oldukları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin boyutlar motivasyonel dilin alt boyutlarının maddelerinin dağılımına bakılarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici dil düzeylerine ilişkin görüşlerini gösteren bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Yönlendirici Motivasyonel Dil Düzeyleri

Sıra	Maddeler	n	\bar{x}	Ss
1	İşin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir.	416	3,68	1,09
2	Mesleğimde daha iyi olmam için faydalı öğütler verir.	416	3,42	1,19
3	Ödüllendirilmem için nasıl çalışmam gerektiğini anlatır.	416	2,98	1,22
4	İşim konusunda anlaşılabilir açıklamalarda bulunur.	416	3,74	1,07
5	İşimle ilgili problemleri çözmek için yol gösterir.	416	3,60	1,11
6	Gelecekte eğitim alanında oluşabilecek (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	416	3,25	1,22
7	Yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunur.	416	3,80	1,07
8	Geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	416	3,19	1,18
9	Kariyerimde beni destekler.	416	3,27	1,13
10	Mesleki doyumum ile ilgilenir.	416	3,28	1,20
Yönlendirici Motivasyonel Dil Genel		416	3,48	0,92

Tablo 9'da okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin *Yönlendirici Motivasyonel Dil* alt boyutuna yönelik görüşlerinin dağılımı görülmektedir. Tablodaki dağılıma bakıldığı zaman öğretmenlere göre okul yöneticileri en çok “*yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunur* ($\bar{x}=3,80$)”, “*işim konusunda anlaşılabilir açıklamalarda bulunur* ($\bar{x}=3,74$)”, “*işin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir* ($\bar{x}=3,68$)” maddelerinde öğretmenleri yönlendirdikleri görülmektedir. En az yönlendirme ise “*Ödüllendirilmem için nasıl çalışmam gerektiğini anlatır*” ($\bar{x}=2,97$)”, “*kariyerimde beni destekler* ($\bar{x}=3,27$)”, “*gelecekte eğitim alanında oluşabilecek (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir* ($\bar{x}= 3,25$)”, “*geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir* ($\bar{x}=3,19$)” maddelerinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği yönlendirici motivasyonel dile ilişkin algılarının toplam aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}=3,48$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlere okul yöneticilerinin daha çok öğretmenlerin

sorumluluğuna giren iş veya işler konusunda yönlendirme yaptıkları, öğretmenlerin gelecek planları veya gelişebilecek yeniliklere adapte olma konusunda ise daha az yönlendirme yaptıkları görülmektedir. Tablo 9'a bakıldığında okul yöneticilerinin yapılacak işler konusunda öğretmenlere rehberlik ve liderlik etmelerinin öğretmenler üzerinde önemli derecede etki uyandırdığı görülmektedir. Burada okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışı sergilemelerinin öğretmenlerin davranışlarını yönlendirmede önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Aynı zamanda diğer maddelere bakıldığı zaman okuldaki ödül getirecek faaliyetler ve kariyer geliştirme konusunda ise okul yöneticilerinin öğretmenleri daha az yönlendirdiği görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında okullarda ödüle erişim ile kariyer geliştirmenin öğretmenlik mesleğinde ve okullarda çok fazla gündem oluşturmaması sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları okul yöneticilerinin kullandığı cesaret verici dil düzeylerine ilişkin görüşlerini gösteren bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Cesaret Verici Motivasyonel Dil Düzeyleri

Sıra	Maddeler	n	\bar{x}	Ss
1	Okulda başarılarından dolayı ödüllendirilmiş öğretmenlerin hikâyelerini anlatır.	416	3,18	1,17
2	Geçmişte okulumuzda çalışmış öğretmenlerden bahseder.	416	3,40	1,18
3	Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran öğretmenlerden bahseder.	416	3,22	1,15
4	Okulda diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmam için öğütler verir.	416	3,07	1,15
5	Okulun geçmişindeki çalışkan öğretmenlerden bahseder.	416	3,47	1,15
6	Sosyal toplantılarda nasıl davranmam gerektiği konusunda yol gösterir.	416	3,32	1,20
7	Mesleğimin bana (maddi ve manevi) refah sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenir	416	2,92	1,17
8	Okulun geçmişindeki çok önemli olayları anlatır.	416	3,36	1,09
9	Resmî yollardan çözemediğim sorun için bana yardımcı olur.	416	3,39	1,15
Cesaret Verici Motivasyonel Dil Genel		416	3,29	,96

Tablo 10'da okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin *Cesaret Verici Motivasyonel Dil* alt boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı görülmektedir. Tablodaki dağılıma bakıldığı zaman öğretmenlere göre okul yöneticileri cesaret verici motivasyonel dil bakımından en çok “*okulun geçmişindeki çalışkan öğretmenlerden bahseder* ($\bar{x}= 3,47$)” “*geçmişte okulumuzda çalışmış öğretmenlerden bahseder* ($\bar{x}=3,40$)”, “*okulun geçmişindeki çok önemli olayları anlatır*” ($\bar{x}= 3,36$) maddelerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir. En az dağılımın

ise “okulda diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmam için öğütler verir ($\bar{X}= 3,07$) ”, “mesleğimin bana (maddi ve manevi) refah sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenir ($\bar{X}=2,92$)” maddelerinde olduğu görülmektedir. Dağılımlardan anlaşıldığı kadarıyla okul yöneticileri okullarında geçmiş dönemlerde çalışmış, okula maddi-manevi katkı sunmuş, okulun akademik ve kültürel başarısını artırmada önemli rol oynamış, öğrencilerin hayatlarında ve meslektaşlarının hayatlarında önemli izler bırakmış öğretmenleri sık sık anımsatarak onların örnek alınması konusunda diğer öğretmenleri cesaretlendirmede bulunmaktadır. Bunun yanında ise daha az olarak mesleki tatmin konusunda ve okuldaki sosyal ilişkiler noktasında cesaretlendirici bir dil kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği cesaret verici motivasyonel dile ilişkin algılarının toplam aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}= 3,29$) olarak bulunmuştur. Tablo 10’a bakıldığı zaman okul yöneticilerinin geçmişte aynı okulda çalışmış başarılı öğretmenlerden bahsetmesi ve bu öğretmenleri örnek göstermesi ile öğretmenlerin üstesinden gelemediği sorunları çözmeye yol gösterici olmasının öğretmenleri cesaretlendirme konusunda etkili olduğu görülmektedir. Geçmişinde okuluna çeşitli alanlarda başarılar sağlamış ve okulun adını yüceltmiş öğretmenlerin okulda kalıcı bir öğrenme kültürü oluşturduğu ve bunun yıllar geçse de dilden dile aktarıldığı anlaşılmaktadır. Düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelere bakıldığı zaman okul yöneticilerinin öğretmenler arası ilişkileri geliştirme ve yönlendirmede, öğretmenlerin maddi-manevi refah sağlamaları konusunda çok fazla cesaretlendirici rol üstlenmedikleri görülmektedir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenler arası ikili ilişkilere çok fazla müdahil olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı buldukları okul yöneticilerinin kullandığı aitlik yaratıcı dil düzeylerine ilişkin görüşlerini gösteren bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil Düzeyleri

Sıra	Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1	Teftiş öncesi nasıl denetleneceğim konusunda açıklamalarda bulunur.	416	3,56	1,06
2	Okul (başarı, mali durum vs.) hakkındaki bilgileri benimle paylaşır.	416	3,62	1,07
3	Okulda beni cesaretlendirir.	416	3,40	1,14
4	Bana güvenir.	416	3,63	,99
5	Okulda beni över.	416	3,30	1,10
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil Genel		416	3,31	,87

Tablo 11’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin *Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil* alt boyutunun dağılımı görülmektedir. Tablodaki dağılıma bakıldığı zaman öğretmenlere göre okul yöneticileri en çok “*Bana güvenir* ($\bar{X}=3,63$)” ve “*okul (başarı, mali durum vs.) hakkındaki bilgileri benimle paylaşır* ($\bar{X}=3,62$)” maddelerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir. En az dağılım ise “*okulda beni cesaretlendirir* ($\bar{X}=3,40$)” maddesinde görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere güven duyması onların yüksek düzeyde aitlik hissetmesini etkilemektedir. Bunun yanında okulda yapılacak iş ve işlemlere dair, farklı aktivitelere katılım ve desteğe ilişkin öğretmenlerin cesaretlendirilmesi onların aidiyetini etkileyecek faktörlerdir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği aitlik yaratıcı motivasyonel dile ilişkin algılarının toplam aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}= 3,31$) olarak bulunmuştur. Tablo 11’e bakıldığında okul yöneticilerinin öğretmenlere güven duymaları ve okulla ilgili bazı paylaşımlarda bulunmalarının öğretmenlerin aidiyet duygusunu güçlendirmede daha etkili olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmen arasında oluşturulan yüksek güven duygusu karşılıklı olarak ilişkileri geliştirdiği gibi öğretmenlerin okul idaresine ve okula olan bağlılığını da güçlendirdiği görülmektedir. Ayrıca okulun işleyişine dair paylaşımlar, okulu geliştirme adına öğretmenlerle birlikte işbirliği yapma ve onları görüşlerine başvurmanın da öğretmenlerin aitlik duyguları üzerinde önemli ölçüde etki gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik aitlik yaratıcı motivasyonel dil kullanımında en az karşılaşılan durumun ise öğretmenlere yönelik övgü mekanizmasını az kullanmaları olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlara yönelik görüşleri ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranış Düzeyleri (Genel)

Rol Fazlası Davranışın Alt Boyutları	n	\bar{X}	Ss
Destekleyici Rol Fazlası Davranış	416	4,17	0,49
Müdahaleci Rol Fazlası Davranış	416	3,15	0,71
Rol Fazlası Davranış Toplam	416	3,83	0,48

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları rol fazlası

davranış destekleyici rol fazlası davranış, boyutu ($\bar{x}= 4.17$ / Çoğunlukla) iken, müdahaleci rol fazlası davranış boyutunun aritmetik ortalaması daha düşüktür ($\bar{x}= 3.15$ / Bazen). Rol fazlası davranışın genel aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}= 3.83$ / Çoğunlukla) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin göstermiş olduğu rol fazlası davranışlarla ilgili alt boyutlarını oluşturan maddelerin aldığı değerler aşağıda detaylı olarak verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranış ölçeğinin alt boyutu olan destekleyici rol fazlası davranış düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Destekleyici Rol Fazlası Davranış Düzeyleri

Sıra	Maddeler	n	\bar{x}	Ss
1	Mevzuata göre bir öğretmenin görevi olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yaparım.	416	3,99	,78
2	Okulda gönüllülük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurum.	416	3,65	,91
3	Öğrencilerini kendi çocukları gibi sahiplenirim.	416	4,48	,65
4	Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılırım.	416	3,96	,91
5	Sınıf düzenlenmesini sadece hizmetliden beklemez, kendim de yaparım.	416	4,24	,76
6	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkânlarını (ulaşım gibi) kullanırım.	416	3,73	1,01
7	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulsa da o işi tamamlamak için var gücüyle çalışırım.	416	4,28	,69
8	Aşırı iş yükü olan öğretmen arkadaşlarına yardım ederim.	416	3,97	,79
9	Okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere elinden geldiğince yardımcı olurum.	416	4,40	,68
10	Kendi eğitim materyallerini öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmaktan çekinmem.	416	4,54	,68
11	Okulun imajını olumlu hale getirecek tüm faaliyetlere katılırım.	416	4,31	,73
Destekleyici Rol Fazlası Davranış Genel		416	4,14	,49

Tablo 13’de öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerine ilişkin *Destekleyici Rol Fazlası Davranış* alt boyutuna yönelik görüşlerinin dağılımı görülmektedir. Tablodaki dağılıma bakıldığında zaman öğretmenlerin en çok “*kendi eğitim materyallerini öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmaktan çekinmem* ($\bar{x}= 4,54$)”, “*öğrencilerini kendi çocukları gibi sahiplenirim* ($\bar{x}= 4,48$)” ve “*okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere elinden geldiğince yardımcı olurum* ($\bar{x}=4,40$)” maddelerinde yüksek dağılım gösterdikleri görülmektedir. En az dağılım ise “*okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılırım* ($\bar{x}= 3,96$)”, “*öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkânlarını (ulaşım gibi) kullanırım* ($\bar{x}= 3,73$)”, “*okulda gönüllülük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurum* ($\bar{x}= 3,65$)” maddelerinde olmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin içtenlikle öğrencilerini sahiplenmeleri, bazen öğretmen

rolünün ötesinde bir rolle onlara yaklaşım sergilemeleri, meslektaşlar ile sıkı işbirliği ve diyalog, okula yeni gelen öğretmenlere gösterilen ilgi ve onlara rehberlik etme eğilimi gibi konularda rol fazlası davranışı daha fazla geliştirdikleri alanlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin okul yararına düzenlenen çeşitli etkinliklere yönelik daha az rol fazlası davranış gösterdikleri, çeşitli etkinlikler için kendilerinden feragat ederek bazı şeyler yapamaya daha az eğilimli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sergilediği destekleyici rol fazlası davranışa ilişkin toplam aritmetik ortalamaları ise ($\bar{x}= 4,14$) olarak bulunmuştur. Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin hazırladıkları veya geliştirdikleri eğitim materyallerini meslektaşları ile paylaşmaları, öğrencileri sahiplenici davranış göstermeleri ve mesleğin başında bulunan öğretmenlere rehberlik etmeleri onların destekleyici rol fazlası davranış geliştirmelerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okullarda meslektaş dayanışmasının ve paylaşım kültürünün öğretmenlerin birbirlerini destekleme konusunda önemli bir etki gücüne sahip olduğunu da göstermektedir. Düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelere bakıldığında okulda gönüllülük gerektiren faaliyetlerden öğretmenlerin kısmen uzak durdukları ve çeşitli sosyal faaliyetlere katılım ve destekte kendi imkânlarını kullanmayı pek tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranış düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Müdahaleci Rol Fazlası Davranış Düzeyleri

Sıra	MADDELER	n	\bar{x}	Ss
1	Öğretmen arkadaşları görevlerini yerine getirmedikleri zaman kırılacaklarını bilse de uyarırım.	416	3,21	,97
2	Hatalı davranış sergileyen öğretmenleri eleştirerek davranışlarını düzeltmesini isterim.	416	3,01	1,05
3	Etik dışı bir davranış gördüğü zaman okulun yararı için bunu üst makamlara bildiririm.	416	3,17	1,10
4	Okulda yanlış bir uygulamayı sendika, siyasi parti ya da sivil toplum kuruluşlarına bildiririm.	416	2,56	1,09
5	Okulda var olan problemleri yöneticileriyle tartışırım.	416	3,81	,94
Müdahaleci Rol Fazlası Davranış Genel		416	3,15	,71

Tablo 14'de öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerine ilişkin *Müdahaleci Rol Fazlası Davranış* alt boyutuna yönelik görüşlerinin dağılımı görülmektedir. Tablodaki dağılıma bakıldığında zaman öğretmenlerin en çok "okulda

var olan problemleri yöneticileriyle tartışırım ($\bar{x}= 3,81$)”, “öğretmen arkadaşları görevlerini yerine getirmediikleri zaman kırılacaklarını bilse de uyarırım ($\bar{x}= 3,21$)” maddelerinde yoğunluk olduğu görülmektedir. En az ise “okulda yanlış bir uygulamayı sendika, siyasi parti ya da sivil toplum kuruluşlarına bildiririm ($\bar{x}= 2,56$)” maddesinde yoğunluk olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok okullarda var olan bir sorun veya problemin giderilmesi için müdahale geliştirdikleri, meslektaşlarına yönelik çeşitli konularda müdahil olmaktan çekinmedikleri anlaşılmaktadır. En az ise okullarda var olan olumsuz durumların okul dışı örgütlere taşınması konusuna müdahale ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sergilediği müdahaleci rol fazlası davranışa ilişkin toplam aritmetik ortalamaları ise ($\bar{x}= 3,15$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları çeşitli türden problemleri okul yönetimi ile tartışmaları ve gündeme getirmeleri onların en fazla sergiledikleri müdahaleci rol fazlası davranış olarak görülmektedir. Bu durum aslında öğretmenlerin okullarını sahiplendikleri ve okullardaki sorunları çözme konusunda rol üstlenmeye gayret gösterdikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu durum öğretmenlerin okullarını sahiplendikleri ve sorunların birlikte çözümüne ilişkin görüş belirttikleri anlamına da gelmektedir.

4.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü) ilişkin bulgular

- a. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
- b. Rol fazlası davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile ilgili cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Yönlendirici	Kadın	245	209,53	51335,00	20695,00	0,83
Motivasyonel Dil	Erkek	171	207,02	35401,00		
Aitlik Yaratıcı	Kadın	245	205,00	50224,00	20089,00	0,47
Motivasyonel Dil	Erkek	171	213,52	36512,00		
Cesaret Verici	Kadın	245	211,00	51695,50	20334,50	0,61
Motivasyonel Dil	Erkek	171	204,92	35040,50		
Motivasyonel Dil Toplam	Kadın	245	207,98	50954,00	20819,00	0,91
	Erkek	171	209,25	35782,00		
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Kadın	245	205,17	50266,50	20131,50	0,49
	Erkek	171	213,27	36469,50		
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Kadın	245	199,11	48782,50	18647,50	0,05*
	Erkek	171	221,95	37953,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Kadın	245	202,79	49682,50	19547,50	0,24
	Erkek	171	216,69	37053,50		

* $p \leq 0,05$

Tablo 15’de öğretmenlerin motivasyonel dil algılarının rol fazlası davranış sergilemeleri ile cinsiyetler yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 15’e göre toplam motivasyonel dil algılarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde alt boyut olan yönlendirici motivasyonel dil algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=20695,00$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin yönlendirici motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönlendirmelerine daha açık olduğu söylenebilir. Diğer alt boyut olan aitlik yaratıcı motivasyonel dil algıları da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=20089,00$; $p>0,05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Son alt boyut olan cesaret verici motivasyonel dil algıları da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=20334,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkarmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden

daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandıkları cesaret verici sözlerin kadın öğretmenleri mesleğe daha fazla teşvik ettiği söylenebilir. Toplam motivasyonel dil algılarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden anlamlı fark yoktur ($U=20819,00$; $p> 0,05$). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla motivasyonel dil algısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 15'e göre rol fazlası davranışlara yönelik destekleyici rol fazlası davranışla ilgili öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($U=20131,50$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer alt boyut olan müdahaleci rol fazlası davranışta öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($U=18647,50$; $p\leq 0,05$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Toplam değerlere bakıldığında ise rol fazlası davranış değişkeninde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmamaktadır ($U=19547,50$; $p> 0,05$).

Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile ilgili branş değişkenine yönelik bulgular aşağıda Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Branşa Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yönlendirici Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	186,86	25226,00	16046,00	0,01*
	Branş Ö.	281	218,90	61510,00		
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	190,43	25707,50	16257,50	0,03*
	Branş Ö.	281	217,18	61028,50		
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	185,77	25079,50	15899,50	0,07
	Branş Ö.	281	219,42	61656,50		
Motivasyonel Dil Toplam	Sınıf Ö.	135	186,21	25138,00	15958,00	0,00*
	Branş Ö.	281	219,21	61598,00		
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Sınıf Ö.	135	221,78	22940,50	17174,50	0,11
	Branş Ö.	281	202,12	56795,50		
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Sınıf Ö.	135	206,76	27912,50	18732,50	0,83
	Branş Ö.	281	209,34	58823,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Sınıf Ö.	135	215,58	29103,50	18011,50	0,40
	Branş Ö.	281	205,10	57632,50		

*p< 0,05

Tablo 16’da öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile motivasyonel dil algılarının branşları yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 16’da öğretmen görüşleri motivasyonel dil kullanımları bakımından incelendiğinde yönlendirici motivasyonel dil algıları ile öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=16046,00; p< 0,05). Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin yönlendirici motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında sınıf öğretmenlerinin müstakil bir sınıfta dört sene boyunca eğitim vermeleri ve bu sınıfa kendilerini daha fazla adanmaları, branş öğretmenlerine göre okul yönetiminden bağımsız olarak daha fazla karar alabilmeleri sayılabilir. Bundan dolayı sınıf öğretmenleri okul yönetiminin yönlendirmesiyle branş öğretmenlerine göre daha az karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin aitlik yaratıcı dil algıları da benzer şekilde öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmıştır (U=16257,50; p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bunun olası nedenleri arasında okul yöneticileri ile branş öğretmenlerin daha fazla işbirliği içerisinde olmaları ve birlikte daha fazla zaman geçirmeleri ve bundan dolayı aidiyet duygularının daha fazla gelişmiş olmaları

sayılabilir. Öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algıları ise öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=15899,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin cesaret verici motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Motivasyonel dil ölçeğine yönelik öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında branş öğretmenlerinin (219,21) sınıf öğretmenlerine (186,21) göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları ve arada istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($U=15958,00$; $p<0,05$) görülmektedir. Buradan hareketle branş öğretmenlerinin okul yönetimince motive edilmeye sınıf öğretmenlerinden daha fazla açık oldukları söylenebilir.

Tablo 16'da rol fazlası davranışlarına yönelik destekleyici rol fazlası davranışla ilgili öğretmenlerin branşlarına göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($U=17174,50$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin destekleyici rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut olan müdahaleci rol fazlası davranışlara yönelik görüşlerinin öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=18732,50$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin müdahaleci rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranış değişkeninin toplam değerlerine bakıldığı zaman öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($U=18011,50$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla özverili ve sahiplenici mesleki davranış sergilemelerinin daha fazla rol fazlası davranış sergilemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğrenim durumu değişkenine yönelik bulgular tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yönlendirici	Lisans	363	211,99	76952,00	8353,00	,12
Motivasyonel Dil	Lisansüstü	53	184,60	9784,00		
Aitlik Yaratıcı	Lisans	363	209,92	76202,50	9102,50	,52
Motivasyonel Dil	Lisansüstü	53	198,75	10533,50		
Cesaret Verici	Lisans	363	212,85	77264,00	8041,00	,05
Motivasyonel Dil	Lisansüstü	53	178,72	9472,00		
Motivasyonel Dil Toplam	Lisans	363	211,71	76851,00	8454,00	,15
	Lisansüstü	53	186,51	9885,50		
Destekleyici Rol	Lisans	363	208,73	75768,00	9537,00	,91
Fazlası Davranışlar	Lisansüstü	53	206,94	10968,00		
Müdahaleci Rol	Lisans	363	205,13	74460,50	8394,50	,13
Fazlası Davranışlar	Lisansüstü	53	231,61	12275,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Lisans	363	207,20	75212,00	9146,00	,56
	Lisansüstü	53	217,43	11524,00		

Tablo 17’de öğretmenlerin motivasyonel dil algılarının rol fazlası davranış sergilemeleri ile öğrenim durumları yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 17’de öğretmenlerin motivasyonel dile yönelik görüşleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde yönlendirici motivasyonel dil algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama çıkarmadığı görülmektedir ($U=8353,00$; $p>0,05$). Bununla beraber sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin yönlendirici dil algılarının lisansüstü öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algıları da öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=9102,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisans mezunu öğretmenlerin genellikle genç olmaları ve mesleğe yeni başlamalarından dolayı kendilerini yöneticilerin aitlik yaratıcı motivasyonel dil kullanımına açtıkları söylenebilir. Öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algıları ise öğrenim durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymuştur ($U=8454,00$; $p\leq 0,05$). Farkın kaynağını bulmak için sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu

göze çarpmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre akademik ve mesleki anlamda biraz daha birikimli olmalarından dolayı yöneticilerin cesaret verici motivasyonel diline lisans mezunlarına göre biraz daha kapalı oldukları söylenebilir. Motivasyonel dil kullanımının toplam genel ortalamalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=8454,00$; $p > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark görülme de sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik bilgi açısından kendilerini okul yöneticilerinden daha yeterli görüyor olmaları söylenebilir.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri incelendiğinde destekleyici rol fazlası davranışlarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=9537,00$; $p > 0,05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışlarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahaleci rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ortalama çıkarmamıştır ($U=8394,50$; $p > 0,05$). Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının lisansüstü öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik bilgi ve eleştirel yaklaşımlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünüldüğünden dolayı okuldaki işleyişe yönelik daha fazla müdahaleci rol geliştirmeye yatkın olmaları sayılabilir. Rol fazlası davranışın toplam genel ortalamalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=9146,00$; $p > 0,05$). Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının lisansüstü öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında da lisansüstü mezunu öğretmenlerin kendilerini akademik ve mesleki anlamda geliştirmeye daha fazla adadıkları kabulünden hareketle okuldaki işleyişe dönük olarak lisans mezunu

öğretmenlere göre daha fazla rol fazlası davranış geliştirmeye eğilimli oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların mesleki kıdem değişkenine yönelik bulguları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark (U)</i>
Yönlendirici Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	228,84	3	8,165	0,043	1-2
	6-10 yıl	108	183,46				
	11-15 yıl	67	207,46				
	16+ yıl	123	211,54				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Aitlik Yarattıcı Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	219,73	3	5,814	0,121	-
	6-10 yıl	108	184,75				
	11-15 yıl	67	216,60				
	16+ yıl	123	214,71				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	235,25	3	10,252	0,017	1-2
	6-10 yıl	108	187,15				
	11-15 yıl	67	213,83				
	16+ yıl	123	198,68				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Motivasyonel Dil Toplam	1-5 yıl	118	228,19	3	8,299	0,04	1-2
	6-10 yıl	108	182,56				
	11-15 yıl	67	212,71				
	16+ yıl	123	210,09				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	118	197,75	3	4,046	0,257	-
	6-10 yıl	108	201,48				
	11-15 yıl	67	206,09				
	16+ yıl	123	226,29				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	118	200,77	3	3,861	0,277	-
	6-10 yıl	108	198,80				
	11-15 yıl	67	205,64				
	16+ yıl	123	226,00				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Rol Fazlası Davranış (Toplam)	1-5 yıl	118	196,44	3	5,915	0,116	-
	6-10 yıl	108	199,74				
	11-15 yıl	67	203,85				
	16+ yıl	123	230,30				
	Toplam	416					

Tablo 18'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir.

Tablo 18'e göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=416) =8,165; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır (U=4969,500; p<0,05; Ort_{Grup1}= 125,39; Ort_{Grup2}= 100,51). Bulgulara bakıldığı zaman mesleğin başında olan öğretmenlerin meslekle ilgili henüz tam anlamıyla yeterli donanım, tecrübe ve bilgiye sahip olmamalarından dolayı okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dile daha fazla açık oldukları görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından aitlik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =5,814; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 1-5 yıl (Ort=219,73), 11-15 yıl (Ort=216,60), 16+ yıl (Ort.=214,71), 6-10 yıl (Ort.=184,75), şeklinde olduğu görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=416) =10,252; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır (U=4893,00; p<0,05; Ort_{Grup1}= 126,03; Ort_{Grup2}= 99,81). Bunun olası nedenleri arasında mesleki olarak kıdem arttıkça öğretmenlerde tükenmişliğin de artması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerdeki coşku ve heyecanın fazla olması vb. sayılabilir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =8,299 p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır (U=4915,500; p<0,05; Ort_{Grup1}= 125,84; Ort_{Grup2}= 100,01). Buradan hareketle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler

üzerinde okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dilin daha fazla etki oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 18'e göre öğretmenlerin kıdemleri ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=416) =4,046, p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 16+ yıl (Ort=226,29), 11-15 yıl (Ort=206,09), 6-10 yıl (Ort.=201,48), 1-5 yıl (Ort.=197,75) şeklinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça ortalamaların da arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe destekleyici rol fazlası davranışı daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =3,861; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 16+yıl (Ort=226,00), 11-15 yıl (Ort=205,64), 1-5 yıl (Ort.=200,77), 6-10 yıl (Ort.= 198,80) şeklinde olduğu görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =5,915 p>0,05]. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerdeki rol fazlası davranış düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların yaş değişkeni ile ilgili bulguları aşağıdaki Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Yaşları ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Yönlendirici Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	218,93	3	4,265	0,234
	31-35 Yaş	101	195,33			
	36-40 Yaş	87	194,88			
	41+ Yaş	90	220,45			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	213,83	3	2,773	0,428
	31-35 Yaş	101	196,35			
	36-40 Yaş	87	200,52			
	41+ Yaş	90	221,68			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	227,47	3	6,000	0,112
	31-35 Yaş	101	191,93			
	36-40 Yaş	87	198,45			
	41+ Yaş	90	207,73			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Motivasyonel Dil Toplam	23-30 Yaş	138	219,75	3	4,493	0,213
	31-35 Yaş	101	193,55			
	36-40 Yaş	87	196,20			
	41+ Yaş	90	219,92			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	23-30 Yaş	138	204,78	3	4,313	0,230
	31-35 Yaş	101	201,35			
	36-40 Yaş	87	199,00			
	41+ Yaş	90	231,41			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	23-30 Yaş	138	201,79	3	5,858	0,119
	31-35 Yaş	101	195,26			
	36-40 Yaş	87	207,79			
	41+ Yaş	90	234,34			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Rol Fazlası Davranış Toplam	23-30 Yaş	138	202,82	3	7,203	0,066
	31-35 Yaş	101	196,07			
	36-40 Yaş	87	201,24			
	41+ Yaş	90	238,18			
	Toplam	416				

Tablo 19'a bakıldığı zaman araştırmaya öğretmenlerin yaşları ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir.

Tablo 19'a göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =4,265; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru

sıralamanın 41+ yaş (Ort=220,45), 23-30 yaş (Ort=218,93), 31-35 yaş (Ort.= 195,33), 36-40 yaş (Ort.= 194,88) şeklinde olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında genç öğretmenlerin yani mesleğin başında olanlarla 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin okul yönetiminin yönlendirici diline daha fazla açık oldukları görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından aitlik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =2,773; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=221,68), 23-30 yaş (Ort=213,83), 31-35 yaş (Ort.= 200,52), 36-40 yaş (Ort.= 196,35) şeklinde olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında genç yaşta mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin aitlik yaratıcı motivasyonel dile en fazla açık olan gruplar olduğu görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =6,000; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 23-30 yaş (Ort=227,47), 41+ yaş (Ort=207,73), 36-40 yaş (Ort.= 198,45), 31-35 yaş (Ort.= 191,93) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında genç yaşta olan öğretmenlerin okul yönetimi tarafından cesaretlendirilmeye, teşvik edilmeye daha açık oldukları söylenebilir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =4,493; p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle 41+ yaş grubunda olan öğretmenlerin, yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algılarının neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 19'a göre öğretmenlerin yaşları ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=416) =4,313, p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=231,41), 23-30 yaş (Ort=204,78), 31-35 yaş (Ort.= 201,35), 36-40 yaş (Ort.= 199,00) şeklinde olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =5,858;

$p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=234,34), 36-40 yaş (Ort=207,79), 23-30 yaş (Ort.= 201,79), 31-35 yaş yaş (Ort.= 195,26) şeklinde olduğu görülmektedir. Bulgulara göz atıldığında mesleki olarak kıdemleri ve yaşları artan (41+ yaş) öğretmenlerin destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =7,203; $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla rol fazlası davranış düzeyi olan öğretmenlerin 41+ yaş grubunda olanlar olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeylerinin alt boyutlarının okul türü değişkeni ile ilgili bulguları aşağıdaki Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis (KW) Analizi

Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark (U)</i>
Yönlendirici Motivasyonel Dil	İlkokul	135	186,86	2	12,487	0,002	1-3
	Ortaokul	114	197,65				
	Lise	167	233,40				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	İlkokul	135	190,43	2	7,760	0,021	1-3
	Ortaokul	114	201,58				
	Lise	167	227,83				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	İlkokul	135	185,77	2	18,281	0,000	1-3
	Ortaokul	114	190,57				
	Lise	167	239,11				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Motivasyonel Dil Toplam	İlkokul	135	186,21	2	13,228	0,001	1-3
	Ortaokul	114	197,33				
	Lise	167	234,15				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	İlkokul	135	221,78	2	2,605	0,272	-
	Ortaokul	114	198,68				
	Lise	167	204,47				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	İlkokul	135	206,76	2	0,130	0,937	-
	Ortaokul	114	206,77				
	Lise	167	211,09				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	df	χ^2	<i>p</i>	
Rol Fazlası Davranış Toplam	İlkokul	135	215,58	2	0,929	0,628	-
	Ortaokul	114	200,90				
	Lise	167	207,96				
	Toplam	416					

Tablo 20'ye bakıldığı zaman araştırmaya öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir.

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =12,487; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=233,40), ortaokul (Ort=197,65), ilkokul (Ort.= 186,86), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça yönlendirici motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından aitlik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =7,760; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak

anlamli fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=227,83), ortaokul (Ort=201,58), ilkokul (Ort.=190,43), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça aitlik yaratıcı motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Kademeler yükseldikçe okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik daha fazla aitlik yaratıcı motivasyonel dil kullandıkları söylenebilir. Motivasyonel dilin son alt boyutu olan cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =18,281; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=239,11), ortaokul (Ort=190,57), ilkokul (Ort.=185,77), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça cesaret verici motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin yaş okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =4,493; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre ilkokullar ile liseler arasında anlamlı fark vardır (U=4915,500; p<0,05; Ort_{Grup1}= 132,39; Ort_{Grup2}= 166,95). Buradan hareketle kademeler arttıkça okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dilin öğretmenler tarafından algılanmasının da paralel olarak arttığı söylenebilir.

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=416) =2,605, p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ilkokul (Ort=221,78), lise (Ort=204,47), ortaokul (Ort.= 198,68), şeklinde olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =0,130; p>0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=211,09), ortaokul (Ort=206,77), ilkokul (Ort.= 206,76), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça müdahaleci rol fazlası davranışın da arttığı görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın okul kademesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı

görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =0,929; $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla rol fazlası davranış düzeyi olan öğretmenlerin ilkokullarda çalışanlar olduğu görülmektedir.

4.3. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Spearman RHO korelasyon analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman RHO Korelasyon Analizi

Değişkenler	r	Yönlendirici Dil	Aitlik Yaraticı Dil	Cesaret Verici Dil
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	r	.073**	.047**	.100**
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	r	.077**	.061**	.050**
Toplam	r	.056**	.175**	.037**

*n =416, * $p<.05$, ** $p<.01$*

Tablo 21’e bakıldığında okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımları ile öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeyleri arasındaki korelasyon matrisi görülmektedir. Yönlendirici motivasyonel dil ile [$r = .073$], aitlik yaratıcı motivasyonel dil [$r = .047$] ve cesaret verici motivasyonel dil [$r = .100$] arasında pozitif yönde düşük korelasyonlu ilişkiler; destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında [$r = .409$] pozitif yönde düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Müdahaleci rol fazlası davranış ile yönlendirici dil [$r = .077$], aitlik yaratıcı dil [$r = .061$] ve cesaret verici dil arasında [$r = .050$] düşük pozitif korelasyon vardır. Yönlendirici dil ile aitlik yaratıcı dil [$r = .760$] ve cesaret verici dil arasında [$r = .753$] düzeyinde kuvvetli pozitif korelasyon vardır. Aitlik yaratıcı dil ile cesaret verici dil arasında pozitif yönde kuvvetli anlamlı ilişki [$r = .746$] vardır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik sonuçlar

Okul yöneticilerinin yani diğer bir söylemle öğretim liderlerinin okulda kullanmış oldukları motivasyonel dilin okuldaki diğer paydaşların davranışları üzerinde çeşitli ölçüde etki gösterdiği ve bu dil kullanımının okuldaki öğretmenlerin farklı değişkenleri ile ilişkisinin olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Gemalmaz, 2014; Köprülü, 2011; Özen, 2015). Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları çeşitli liderlik davranışları, kullandıkları yönetsel dil ve argümanlar ile öğretmenlerin performansları ve öğretim davranışları arasında çeşitli biçimde ve düzeyde ilişki olduğuna dair literatürde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Gemalmaz, 2014; Işık, 2016; Wills, 2016). Etkili liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin iş doyumlarının, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki performanslarının, okul ikliminin vb. pozitif olduğu alan yazındaki çalışmalarda göze çarpmaktadır (Aydoğan ve Helvacı, 2011; Demir, 2015; Sirisookslipa, Ariratanaa, Ngangc; 2014).

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra aitlik yaratıcı dilin ve sonra da cesaret verici dilin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinin mesleki deneyimleri doğrultusunda okul içindeki faaliyetleri daha da iyi

hale getirmek, iyi örnekleri yaygın hale getirmek, pozitif okul atmosferi oluşturmak, mesleğin başındaki öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için bu dili kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Bunun yanında okula olan örgütsel bağlılığı artırmak, aidiyeti güçlendirmek ve bir örgütsel kimlik edinimi sağlamak için aitlik yaratıcı dile de yer verdikleri düşünülebilir. Özellikle mesleğin başında olup çeşitli türden kaygı taşıyan öğretmenlerde özgüven oluşturmak için de cesaret verici dilin öne çıktığı ileri sürülebilir.

Okul yöneticileri en çok yönlendirici motivasyonel dili, daha sonra aitlik yaratıcı motivasyonel dili ve sonra da cesaret verici motivasyonel dili kullanmaktadırlar. Bu sonuçlar Özen (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yönlendirici dilin daha çok tercih edilmesinin nedeni okul yöneticilerinin okulun iç işleyişinde pek çok liderlik becerisi göstermesi ve bunun bir gereği olarak diğer paydaşları yönlendirme rolünü daha fazla incelemesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise destekleyici rol fazlası davranış boyutu daha yüksek iken, müdahaleci rol fazlası davranış boyutu daha düşüktür. Bu bulgularda Demir (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin rol fazlası davranış gösterirken kültürel düzeylerinden dolayı çok fazla müdahaleci yaklaşımlardan kaçındıkları söylenebilir.

Aitlik yaratıcı dil kullanımının üyelerin bilişsel şemalarını, kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak şekilde harekete geçirdiği söylenebilir. Aitlik yaratıcı dil kullanım düzeyinin daha düşük çıkma nedeni okul müdürlerinin kısa süreli görevler yapmasına, okulun geçmişteki başarılarını yeni öğretmen ve öğrencilere aktaramamasına bağlanabilir. Bu olumsuz uygulama okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlere karşı tutumları ile ilgili olan okul kültürünün oluşmamasına neden olabilecektir (Özen, 2015). Güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiği, olumlu okul kültürüne sahip okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı olumsuz okul kültürüne sahip okullarda ise değişime karşı bir direnç olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedirler. Müdahaleci rol fazlası davranışı ise daha az sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar Demir (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenler okulun işleyişine yönelik katkı sağlayacak çeşitli etkinliklere destek vermeyi mesleki roller içerisinde önemli bir yere koymaları ile açıklamak mümkündür.

5.1.2. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü) göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile ve rol fazlası davranış düzeylerine yönelik sonuçlar

Motivasyonel dilin tüm alt boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile aitlik yaratıcı motivasyonel dilin branşa göre; anlamlı fark oluşturduğu ve farkın branş öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyonel dilin toplam puanına bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında branş öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yönlendirilmeyi daha fazla benimsedikleri, okul yönetiminin direktiflerine daha açık oldukları söylenebilir. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin, okul yönetimi tarafından sergilenen aitlik yaratıcı motivasyonel dilden daha fazla etkilenmelerinin nedenleri araştırılabilir.

Öğrenim durumuna göre; cesaret verici motivasyonel dil öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte ve fark lisans mezunları lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yönetimi tarafından cesaretlendirilmeye daha açık olduğu söylenebilir. Bunun muhtemel nedenleri arasında lisans mezunu yeni öğretmenlerin örneklem grubu içerisinde önemli bir yer tutması ve bu öğretmenlerin okul yönetimince yüreklendirici sözlerle motive olmaya açık oluşu sayılabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin genellikle çeşitli kıdeme

sahip oldukları ve nispeten daha tecrübeli olmalarından dolayı kendi deneyimlerinden daha fazla beslendikleri dile getirilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dil mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Motivasyonel dilin toplam puanına bakıldığında da mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bir üstteki bulgu olan lisans mezunu yeni öğretmenlerin cesaret verici dile daha açık olmaları ile örtüşmektedir. Mesleki performanslarını artırmak ve yeni şeyler öğrenmek için okul idaresinin söylemlerinin yeni öğretmenler üzerinde daha fazla etki gösterdiği, mesleklerinin başında olduklarından sergileyecekleri tutumla ilgili okul yöneticilerinin yönlendirme ve cesaretlendirmelerine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Motivasyonel dilin tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyonel dilin okul kademesi değişkenine göre yönlendirici motivasyonel dil, aitlik yaratıcı motivasyonel dil, cesaret verici motivasyonel dil ve toplamında anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında tüm alt boyutlar ve toplamında liselerde çalışan öğretmenler lehine çıktığı görülmektedir. Bu kategoride aritmetik ortalaması en düşük grup ise ilkokullarda çalışan öğretmenlerdir. Buradan hareketle liselerde çalışan öğretmenlerin cesaret verici dil kullanımına, aitlik yaratıcı dile ve yönlendirici dile diğer okullardaki öğretmenlerden daha fazla açık oldukları dile getirilebilir.

Demografik değişkenlerden cinsiyete göre; Müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine okul yönetimi tarafından müdahale edilmesine fazla sıcak bakmadığı dile getirilebilir. Kadın öğretmenlerin eğitim-öğretim işlerinde özerkliği biraz daha yeğledikleri de ileri sürülebilir.

Destekleyici rol fazlası davranış ile toplam da herhangi bir anlamlı farklılık yoktur. Branş değişkenine göre; rol fazlası davranışın toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark yoktur. Öğrenim durumu değişkeni, mesleki kıdem değişkenine, yaş

değişkenine ve okul türü değişkenine göre de rol fazlası davranışın toplamında ve alt boyutlarında da anlamlı fark yoktur.

Demografik değişkenlerden cinsiyete göre ele alındığında yöneticiler tarafından kullanılan motivasyonel dil algısının toplamda kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Rol fazlası davranışa bakıldığında ise toplamda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha az ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Branş değişkenine göre bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam rol fazlası davranış sergilemede ise sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinden (daha yüksek ortalamaya sahiptirler).

Öğrenim durumu değişkeni açısından ele alındığında ise toplam motivasyonel dil algılarının lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenlerinin, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından ele alındığında ise toplam motivasyonel dil algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında 16+ yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça rol fazlası davranış düzeyinin arttığı görülmektedir.

Yaş değişkenine göre toplama bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının 23-30 yaş öğretmenleri ile 41+ yaş grubu öğretmenlerde daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yaş değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında 41+ yaş grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre toplama bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan

öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin birlikte görev yaptıkları öğretmenlerin örgütsel aidiyetlerinin artmasında onlara yönelik geliştirecekleri örgütsel davranışların ve çeşitli liderlik becerilerinin oldukça fazla önemi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında öğretmenlerden çeşitli konularda fedakârlık ve fazladan davranış geliştirmelerini beklemeleri oldukça normal bir beklenti türüdür. Ancak öğretmenlerin bu tür fedakârlıklar göstermeleri ve rol fazlası davranışlar geliştirmeleri için güçlü bir aidiyet hissine, motivasyona ve adanmışlığa ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerdeki bu hisleri ve adanmışlığı geliştirecek olan faktörlerden birisinin okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin yanı sıra kullandığı sözlü-sözsüz dilin etki derecesi ve motive edici gücünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticisinin bir öğretim lideri olarak birlikte çalıştığı öğretmenlere ve diğer astlarına her türlü konuda liderlik etmesi beklenmektedir. Bir öğretmenin veya başka bir okul çalışanının okul lideri tarafından motive edilmesi o kişinin okula olan bağlılığını güçlendireceği gibi işteki performans ve doyumunu da olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar her ne kadar okul yöneticisinin motive edici dil kullanımının öğretmenlerdeki rol fazlası davranış sergilemeleri ile olan ilişkisinde anlamlı korelasyon elde edilmemiş olsa da yukarıda zikredilen farklı alan araştırmalarında okul yöneticilerinin kullandığı dilin ve motive etme biçimlerinin öğretmenlerin farklı mesleki çıktılarını üzerinde katkı sağladığı görülmektedir.

Latifoğlu (2015) motivasyonel dil kullanımı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Paydaşları başarıya ulaştıracak ve motivasyonlarını yükseltecek bir dil kullanımının bireylerin örgütsel bağlılığında da önemli yer tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kullandıkları iletişim şeklinin, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının örgütsel aidiyet ve bağlılığının oluşturulmasında önemli olacağı söylenebilir. Ayrıca bireyin başarısı

karşılığında yöneticilerden aldığı takdir dolu sözler kişinin kendine güveninin artmasına yardımcı olarak motive olmasını sağlayabilecektir (Kurt, 2005).

5.1.3. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı ilişkinin olup olmadığı ile ilgili sonuçlar

Öğretmenlerin sergilemiş olduğu rol fazlası davranışların temel nedeni arasında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil payının düşük olduğu aradaki korelasyon sonuçlarında görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenleri rol fazlası davranış göstermeye yönlendiren daha başka faktörlerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların ortalamaları yüksek bulunmakla birlikte bunun okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile arasındaki korelasyonun düşük olması öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemede başka faktörlerle hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, Bozali'nin (2017) çalışmasında öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermelerinde temel faktörlerden birisi olarak mesleki benlik algısına işaret edilmiştir. Mesleki benlik algısı yüksek olan öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeye daha açık olduğu Bozali'nin (2017) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yani motivasyonel dil dışındaki faktörler öğretmenlerin rol fazlası davranış geliştirmelerinde daha fazla etkiye sahiptir. Somech ve Zahavy'nin (2000) çalışmasında ise öğretmenleri rol fazlası davranışa yönlendiren faktörler arasında iş tatmini, öğretmenin kendine güven düzeyi ve okuldaki kolektif etkililik gösterilmiştir. Yılmaz (2010) ise kişilerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda, yöneticilerin kullanmış oldukları dilin astların iş performanslarını artırdığına dair sonuçlar vardır. Bu sonuçlar bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Örneğin Sullivan, (1988) tarafından yapılan çalışmaya göre çalışanlara yönelik olarak yöneticiler tarafından kullanılan motive edici üslubun, astları güdüleyici dolayısıyla da onların iş verimini yükseltici bir etki oluşturduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada, yöneticiler tarafından en fazla kullanılan dilin yönlendirici motivasyonel dil, en az kullanılanın ise cesaret verici motivasyonel dil olduğu belirlenmiştir. Böyle bir bulgu, konu ile ilgili yapılan benzer araştırmalarla uyumludur (Sullivan, 1988; Chory-Assad, 2002; Lscher ve Lewis, 2008; Mayfield ve Mayfield, 2006). Rekabet ortamının yoğun olduğu, hareketli bir çevrede faaliyetleri olan günümüz örgütlerinde, değişim artık vazgeçilmez bir ihtiyaç hline gelmiştir. Yöneticilerin rgtlerinde istenilen değişimi oluşturabilmeleri için motivasyonel dil kullanımını arttırmaları gerekli olduğu düşünülmektedir. Örgütlerde iş veriminin yukarıya taşınmasını amaç edinen yöneticilerin bu amaca ulaşmada önemli ve etkili bir araç olan motivasyonel dil kullanımını dikkate almaları ve bunu astları ile gerçekleştirdikleri iletişimde sürdürülebilir hale getirmeleri gerekmektedir.

Göksoy ve Argon (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuldaki iş performanslarını etkileyen faktörlere değinmişlerdir. Öğretmenlerin iş performansını olumu yönde etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin motive edici konuşmaya muhatap olmalarının onların performansları üzerine ciddi katkı sağladığı dile getirilmiştir. Örgütlerin en değerli sahip olduğu kaynak insan kaynağıdır. Bu kaynaktan en etkili biçimde yararlanılmaması hem örgüt hem de paydaşlar açısından önemli bir zarardır. İnsan kaynağını verimli olarak değerlendirmeyen örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi imknsızdır. İnsan gücünün verimli değerlendirilmediği bir örgütte çalıştığı işte etkisiz ve pasif bir durumda kalan bireyler yeterince gdlenmeyecek, verimsiz şekilde kalacaklardır. Bu sebeple yöneticilerin astları ile olan ilişkilerinde temel faktörlerden biri olan iletişim, önemli bir belirleyici olarak karşımızda durmaktadır.

Literatürde araştırmada kullanılan iki değişkenin bir arada kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle varılan sonuçların yapılan çalışmalarla karşılaştırılması tam olarak yapılamamıştır. Araştırmada kullanılan iki değişken üzerinden yapılan geçmiş az sayıdaki çalışmalardan hareketle araştırmanın sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Sağlıklı ve nitelikli iletişimin paydaşları motive ederek işteki verimi pozitif şekilde arttırıcı bir etki oluşturabilmesi için yöneticilerin kullandığı dilin motive edici bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir.
2. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde daha çok etki göstermektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere yönelik motivasyonel dil kullanımlarına ağırlık vermeleri gerektiği düşünülmektedir.
3. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin daha az rol fazlası davranış sergilediği görülmektedir. Bundan dolayı okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin işe adanmalarını yani rol fazlası davranışlarını sergilemelerini sağlayacak yönetsel davranışlar geliştirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Gerçekleştirilen bu çalışma ile elde edilen sonuçların yönetsel iletişim, motivasyon ve performans konularında araştırma yapan kişilere, çalıştıkları konuyu farklı perspektiflerden değerlendirmeleri açısından yararlı olacağı tahmin edilmektedir.
2. Araştırmadan elde edilen sonuçların genelleme olasılığının yükseltilebilmesi için bu çalışmaya benzeyen araştırmaların farklı ve daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenmesi gerekir. Ayrıca konu ile ilgili yapılacak farklı araştırmalarda ek değişkenler olarak çalışmalarda; iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet gibi diğer değişkenlerin iş verimi ile olan ilişkilerinde, motivasyonel dilin aracılık etkisine bakılmasının da konu ile ilgili literatüre katkı verebileceği değerlendirilmektedir.
3. Aynı araştırma problemini içeren uluslararası çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırma farklı veri toplama araçları ve farklı yöntemler ile çeşitlendirilebilir. (Örneğin, nitel araştırma teknikleri ile) incelenebilir ve böylece farklı sonuçlara erişmek mümkün hale gelebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. ve Turan, S. (2015). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, S. ve Baysal, Z. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2012). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. Servet Özdemir (Editör), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 183-196). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akat, İ. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Akat, İ. ve Üner, N. (1993). *İşletme yönetimi*. İzmir: Masaüstü Yayıncılık.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avey, J. B., F. Luthans ve C. M. Youssef (2009), "The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors," *Journal of Management*, 20 (10): 1-23.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. ve Helvacı, M. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 42-61.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2003). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ. (1996). *Eğitime giriş*. İstanbul: Umut Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Bexley, S. (2005). *Perceptions Of Teacher Motivation By Teachers And Administrators in A Rural Southeastern State*. Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, USA.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boyacı, A. (2012). Okullarda insan kaynağının yönetimi. Servet Özdemir (Editör), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 161-181). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bozali, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12.basım)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chan, L. (2007). *Do The Leaders' Motivating Language Approaches Relate To The Subordinates' Level Of Job Satisfaction In A Unionized Work Environment?* Doktora Tezi, Nova Southeastern University H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship, USA.
- Çalık, T. (2012). Yönetim kuramları ve insan. Servet Özdemir (Editör) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 53-73). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelebi, V. (2014). Gündelik dil felsefesi ve Austin'in söz edimleri kuramı, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, Volume 4:1
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çetin, F., ve Fıkrkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(4),
- Davis, K. (1977). *İşletmelerde İnsan Davranışı Örgütsel Davranış* (Çev. Tosun, K.). Arizona State University. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Demir, T. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. ve Çelik, K. (editör) , *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Develi, A. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları, etik iklim ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati: Sanatta ve günlük yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuş, H. (2007). Eğitim Yönetiminde Motivasyon ve Güdülenme, *Yeni Eğitim Dergisi*, Sayı: 17.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdem, A. R. (2012). Sınıfta güdüleme. Hüseyin Kıran (Editör), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (7. Baskı) (s. 213-236). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Gemalmaz, N. (2014). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve lider üye etkileşimine algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Göksoy, S., Argon, T. (2014). Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları . *Journal of Teacher Education and Educators*, 245-271.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Işık, B. (2016). İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi (2. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlter, İ. (2016). Sınıfta motivasyon sürecinin yönetimi. Seyithan Demirdağ (editör), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 193-219). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşimin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Müdürlüğü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. basım). Ankara: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Kelloway, E. K., Loughlin, C., Barling, J., & Nault, A. (2002). Self-Reported counterproductive behaviors and organizational citizenship behaviors: Separate but related constructs. *International Journal of Selection and Assessment*, 10 (12), March/June, 143-151.

- Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel iletişim. Selahattin Turan (editör), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 189-224). Ankara: Pegem Yayınları.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği [Business management] (8. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Köprülü, T. S. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kreitner, R. ve Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour (9th ed.)*. New York: Mc Graw-Hill.
- Latifoğlu, N. (2015). *Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur'da bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Majors, J. M. (2008). *Motivating Language: Creating a Culture of Job Satisfaction and Performance*. Yüksek Lisans Tezi, The University of South Alabama College of Art and Sciences, USA.
- Marques, J. F. (2010). Enhancing the quality of organizational communication: A presentation of reflection- based criteria. *Journal of Communication Management*, Vol. 14 Issue: 1, pp.47-58.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivating language: exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*, 37(3-4), 235-235.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Mert, İ. S., Keskin, N. ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçe’de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (2), 243-255.
- O'Brien, K. E. ve Allen, T. D. (2008). Relative importance of correlates of organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior using multiple sources of data. *Human Performance*, 21, 62-88.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. USA: D.C. : Heath and Company.
- Öncü, H. (2010). Motivasyon (Güdülenme). L. K. (Editör) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 160-181). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özen, H. (2015). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi*. Doktora Tezi, ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Pearce, J. L., ve Gregersen, H. B. (1991). Task interdependence and extrarole behavior: A test of the mediating effects of felt responsibility. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 838.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın temelleri* (Çev. Öztürk, A.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Sirisookslipa, S. A. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership* (s. 1031-1037). Prague-Czech Republic: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13 (1), 104-115.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tortop, N. (1999). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tortop, N. İ., Aykaç, B. ve Yayman, H. Ö. (2007). *Yönetim bilimi (7. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tortop, N., İsbir, E. G. ve Aykaç, B. (1999). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tozkoparan, G. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turnipseed, D. L. (2002). Are good soldiers good? Exploring the Link between organizational citizenship behavior and personel ethics. *Journal of Business Research*, 55, pp. 1-15.
- Turnley, W. H., Bolino, M., Lester, S., & Bloodgood, J. (2003). The Impact of Psychological Contract Fulfillment on The Performance of In-Role and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 29(2), 187-206.
- Ulukoş, K.S., (2016). Motivasyon Teorileri ve Lider Yöneticilik Unsurlarının Bireylerin Motivasyonuna Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 25,

- Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-16.
- Yalçinkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 109-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K., ve Tombak, N. (2014). Gönülden Öğretmenlik (Ed. M. Sever ve A. Aypay). *Öğretmenlik Halleri Türkiye’de Öğretmen Olmak Üzere Nitel Bir Araştırma*. Pegem Akademi, Ankara.
- Yılmazer, A. (2010). Örgütsel bağlılık ve ekstra rol davranışı arasındaki ilişkiler: İmalat sektöründe bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, (2), 236-250.
- Waugh, R. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours Rasch Measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 65-86.
- Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 108-124.
- Zillioğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER**Ek 1: Okul Yöneticilerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği**

Sıra	Bu Okulda Yöneticiler (Müdür, Müdür Yardımcıları);	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İşin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İşim konusunda anlaşılabilir açıklamalarda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Mesleğimde daha iyi olmam için faydalı öğütler verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ödüllendirilmem için nasıl çalışmam gerektiğini anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İşimle ilgili problemleri çözmem için yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Teftiş öncesi nasıl denetleneceğim konusunda açıklamalarda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Gelecekte eğitim alanında oluşabilecek (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul (başarı, mali durum vs.) hakkındaki bilgileri benimle paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okulda beni över.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okulda beni cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Mesleki doyumum ile ilgilenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kariyerimde beni destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Mesleğim bana (maddi ve manevi) refah sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bana güvenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulun geçmişindeki çok önemli olayları anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Resmî yollardan çözemediğim sorun için bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran öğretmenlerden bahseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulun geçmişindeki çalışkan öğretmenlerden bahseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Sosyal toplantılarda nasıl davranmam gerektiği konusunda yol gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okulda diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmam için öğütler verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okulda başarılarından dolayı ödüllendirilmiş öğretmenlerin hikâyelerini anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Geçmişte okulumuzda çalışmış öğretmenlerden bahseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 2: Öğretmenlere Yönelik Rol Fazlası Davranış Ölçeği

Sıra	Bu Okulda;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Mevzuata göre bir öğretmenin görevi olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Gönüllülük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrencilerimi kendi çocuklarım gibi sahiplenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sınıf düzenlenmesini sadece hizmetliden beklemem, kendim de yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkânlarımı (ulaşım gibi) kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulsam da o işi tamamlamak için var gücümle çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Aşırı iş yükü olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere elimden geldiğince yardımcı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Kendi eğitim materyallerimi öğretmen arkadaşlarımla paylaşmaktan çekinmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okulun imajını olumlu hale getirecek tüm faaliyetlere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmen arkadaşlarım görevlerini yerine getirmedikleri zaman kırılabacaklarını bilsem de uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Hatalı davranış sergileyen öğretmenleri eleştirerek davranışlarını düzeltmesini isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Etik dışı bir davranış gördüğümde okulun yararı için bunu üst makamlara bildiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Yanlış bir uygulamayı sendika, siyasi parti ya da sivil toplum kuruluşlarına bildiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Var olan problemleri yöneticilerimle tartışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3: İzin Yazıları



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Şahabettin Bey

Sayı : 10240236-605.99-E.14454183
Konu : Araştırma İzni

22.12.2016

Sayın:Şahabettin YAVUZ
Cumhuriyet Anadolu Lisesi -DÜZCE

- İlgi : a) 15/12/2016 tarihli ve 10240236-605.99-E.14193692 sayılı Valilik Oluru.
b) Şahabettin YAVUZ'un 16/11/2016 tarihli dilekçesi.
c) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

İlgi dilekçeniz ekinde bulunan "Okul yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İlinde görev yapan 350 örneklem alınan öğretmenlere (24 okul) uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (a) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ekrem YAZAR
Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Valilik Oluru (1Sayfa)

Yazın No:	932
Tarih:	23.12.2016

Valilik Binası: 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagihan G.ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.14193692

15/12/2016

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Şahabettin YAVUZ'un 21/10/2016 tarihli dilekçesi.
b) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Şahabettin YAVUZ " Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki "konulu araştırmaya veri sağlamak amacıyla Düzce İlinde görev yapan 350 örneklem alınan öğretmenlere (24 okul) uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (b) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/12/2016

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı


Ek:
1-Mühürlü Form (2 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

01.04.2016




“Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar ve Bireysel Değerler ile İlişkisi” isimli yüksek lisans tezini kapsamında veri toplamak üzere geliştirdiğim “Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar” isimli ölçeğimin Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisi olan Şehabettin YAVUZ tarafından yüksek lisans tezinde kullanılmasına izin veriyorum.




Arş. Gör. Tuğba GÜNER DEMİR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi



Hamit Özen
hamitozen@hotmail.com
31 03 2016 20:28



Alıcı



Kıymetli Meslekdaşım, kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar dilerim. Herhangi bir yardım gerektiğinde hiç çekinmeden iletişime geçebilirsiniz. Sevgiyle kalın.