



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve
EKONOMİSİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGI YÖNETİMİ
TAKTİKLERİ, ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Tamer SARI

Denizli-2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve
EKONOMİSİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGI YÖNETİMİ
TAKTİKLERİ, ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Tamer SARI

Danışman

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

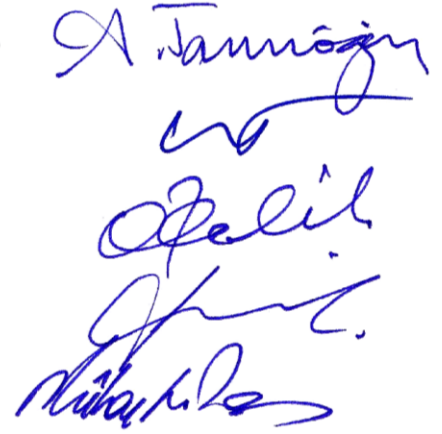
Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ekber TOMUL

Üye: Doç. Dr. Kazım ÇELİK

Üye: Doç. Dr. Funda NAYİR

Üye: Doç. Dr. Türkay N. TOK



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 20.03/2019 tarih ve 14/7 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Tamer SARI

*Tez çalışmamın başladığı dönemde
beni teşvik eden ama bugün
aramızda olmayan Canım babam
Mehmet Sarı ve
Sevgili yeğenim İlker Bayrı'ya
Rahmetle.*

TEŞEKKÜR

Uzun süren bu doktora çalışmasının öncesinde lisans ve yüksek lisans sürecinde de benden desteğini esirgemeyen, karşılaştığım her problemde tecrübesi ile engelleri aşmamı sağlayan ve hayatımda her zaman anlamlı bir yere sahip olacak danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e en içten duygularla teşekkürlerimi sunarım.

Doktora yeterli sürecinin başlangıcından beri gerek ders takviieleri gerekse tez aşamasındaki desteği, bilgisi ve tecrübesi ile bana her zaman yol gösterici olan, samimiyeti ve hoş görüsü ile tez çalışmasında tükenme noktasına geldiğimde bana tekrar moral ve enerji veren Doç. Dr. Kazım ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesi toplantılarına Burdur ilinden gelen, tezimin ilgili bölümlerini titizlikle inceleyen, tezime önemli katkılar sunan Prof. Dr. Ekber TOMUL'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezime katkı sunmak için İzmir Demokrasi Üniversitesinden gelerek yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Türkay Nuri TOK'a ve Pamukkale Üniversitesi ailesine katılır katılmaz tezimizle ilgilenmeye başlayan Doç. Dr. Funda NAYIR'a teşekkür ederim.

Tez çalışmalarını yürüttüğüm süreçte gerek ölçek ve envanterlerin gerekse tezimin Türkçe dil çalışmalarında kıymetli katkılarını esirgemeyen ve verdikleri maddi manevi destekle tezimin tamamlanmasında değerli emekleri olan Prof. Dr. Turgut TOK, Doç Dr. Levent KURGUN ve Öğr. Gör. İsmail Kurt'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezime verdikleri tüm katkılardan dolayı değerli dostlarım Öğr. Gör. Dr. Osman Tayyar Çelik, Öğr. Gör. Dr. Ümit KAHRAMAN ve Öğr. Gör. Tuncay KARACAY'a teşekkür ederim.

Ayrıca, sevgili annem Gülkız SARI'ya şükranlarımı sunar, bu yoğun ve stresli çalışma süresince hiçbir zaman desteğini esirgemeyen gerek ders gerekse tez aşamasında beni sürekli destekleyerek hep yanımda olan sevgili eşim Çiğdem SARI'ya sonsuz teşekkür ederim. Hayatının en önemli döneminde kendisine ayırmam gereken süreyi doktora eğitimime ayırdığım çok kıymetli oğlum Arda Kaan'nın bilimin gücünü benimsemesi ve devam ettirmesi dileğiyle....

Tamer SARI

ÖZET

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

SARI, Tamer

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Mart 2019, 183 sayfa

Bu çalışmanın amacı, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği ve yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonuna etkisinde okul ikliminin aracılık rolünün olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu sayede okullarda yöneticiler tarafından kullanılma olasılığı olan algı yönetimi taktikleri konusunda bir farkındalık oluşturmanın yanı sıra öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik geliştirilecek modellere, politika ve uygulamalara katkı sağlanması umulmaktadır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre araştırmada yer alan 492 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD)” “OCDQ- RE Örgüt İklimi Ölçeği” ve “Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN)” ölçekleri ile çevrimiçi kontrollü erişime açık elektronik ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algı yönetimi taktiklerinin okullarda kapalı iklim oluşmasına neden olduğu ve açık okul ikliminin algı yönetimi taktiklerinden yüksek düzeyde ve olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu etki hem doğrudan hem de okul iklimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı yönetimi taktikleri, okul iklimi, öğretmen motivasyonu.

ABSTRACT

The Relationships among Perception Management Tactics used by School Administrators, Organizational Climate and Teacher Motivation

SARI, Tamer

Ph.D. Dissertation in Educational Sciences,

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOGEN

March 2019, 183 pages

The purpose of this study was to determine how the perception management tactics used by the managers affect teacher motivation and whether the school climate had a mediator role in the effect of the perception management tactics used by the administrators on teacher motivation. In this way, it was expected to contribute to the models, policies and practices that would be developed in order to increase teacher motivation as well as creating awareness about perception management tactics that may be used by school administrators in schools. The model of the research is a relational screening model. Structural equation modelling (SEM) was used to test the relationship between school administrators' perception management tactics, school climate and teacher motivation. The research working group is composed of the teachers who work in public and private schools in the 2017-2018 academic year in Turkey. The study group consisted of 492 voluntary teachers. The data of the study were collected through an online controlled access electronic scale with “Perception Management Tactics Assessment Scale (PEMATS)”, “the Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ-RE)” and “Autonomous Motivation Inventory in Teaching (AMOIT)”. As a result of the research; It was concluded that the perception management tactics used by the administrators have direct and indirect effects on teacher motivation. Perception management tactics can lead to closed climate in schools. The open school climate is affected by perception management tactics in a much more negative way compared to the closed school climate. The perception management tactics used by the administrators negatively affect teacher motivation. This effect occurs both directly and indirectly through the school climate.

Keywords: Perception management tactics, school climate, teacher motivation.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Algı Yönetimi	7
2.1.1.1. Algı yönetiminin amacı.	11
2.1.1.2. Algı yönetimini etkileyen faktörler.....	11
2.1.1.3. Algılayıcıyı etkileyen faktörler.	12
2.1.1.4. Algılanan hedefin algıyı etkileyen özellikleri.....	12
2.1.1.5. Algılama yönetimi taktikleri.....	13
2.1.1.6. Algı yönetiminde başarıya ulaşmanın kuralları.....	13
2.1.1.7. Algı yönetimi ile ilgili kavramlar.	15
2.1.1.8. Eğitimde Algı Yönetimi ve Etik.	17
2.1.2. Örgüt İklimi	19
2.1.2.1. Forehand'e göre örgüt ikliminin değişkenleri.	21
2.1.2.2. Batlis'e göre örgüt ikliminin karakteristik özellikleri.....	21
2.1.2.3. Myers'e göre örgüt iklimini etkileyen değişkenler.....	21
2.1.2.4. Örgüt ikliminin değişimini etkileyen ana faktörler.....	21
2.1.2.5. Örgütlerde olumlu ve olumsuz iklim özellikleri.....	22
2.1.2.8. Örgüt ikliminin boyutları.....	24
2.1.3. Okul İklimi.....	26
2.1.3.1. Okul İklimi Tanımı.....	27

2.1.3.2. Olumlu Okul İkliminin Özellikleri.....	27
2.1.3.3. Okul İkliminin Önemi.....	28
2.1.3.4. Okul İkliminin Belirlenmesi.....	29
2.1.3.4.1. Halpin ve Croft (1966)'a göre okul iklimi boyutları.....	29
2.1.3.4.2. OCDQ-RE Hoy ve Tarter, (1997)'a göre okul ikliminin boyutları.....	30
2.1.3.4.3. Thomas ve Slater, (1970)'a göre okul ikliminin boyutları.....	31
2.1.3.5. Okul İkimi Türleri.....	32
2.1.3.5.1. Halpin ve Croft (1963)'e göre okul iklimini türleri.....	32
2.1.3.5.2. Hoy ve Clover (1986)'e göre okul ikliminin türleri.....	33
2.1.3.5.3. Lunenburg ve Ornstein (2008)'e göre okul iklimi türleri.....	33
2.1.3.5.4. Hoy ve Tarter (1977)'e göre örgütsel sağlık yapısı.....	33
2.1.3.6. Olumlu Bir Okul İklimi Yaratmak.....	34
2.1.4. Motivasyon.....	36
2.1.4.1. Motivasyon Tanımı.....	36
2.1.4.3. Motivasyon Teorileri.....	38
2.1.4.4. İçerik (Kapsam) Teorileri.....	39
2.1.4.4.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi.....	40
2.1.4.4.2. Alderfer'in Var Olma - İlişkili - Gelişim teorisi.....	43
2.1.4.4.3. McGregor'un X ve Y teorisi.....	44
2.1.4.4.4. Herzberg'in çift faktör teorisi.....	44
2.1.4.4.5. McClelland öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi.....	46
2.1.4.5. Süreç Teorileri.....	48
2.1.4.5.1. Öz belirleme teorisi (ÖBT).....	48
2.1.4.5.2. Locke'un hedef belirleme teorisi.....	53
2.1.4.5.3. Bandura'nın öz yeterlilik teorisi.....	55
2.1.4.5.4. Pekiştirme teorisi.....	58
2.1.4.5.5. Adams'ın eşitlik teorisi/örgütsel adalet.....	59
2.1.4.5.6. Vroom'un beklenti teorisi.....	61
2.1.4.6. Öğretmen Motivasyonu.....	62
2.1.5. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	65
2.1.5.1. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi Arasındaki İlişki.....	66
2.1.5.2. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri ve Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	69
2.1.5.3. Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	71
2.1.6. İlgili Araştırmalar.....	73
2.1.6.1. Algı Yönetimi ile İlgili Araştırmalar.....	73

2.1.6.1.1 Algı yönetimi ve eğitim ile ilgili araştırmalar	77
2.1.6.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	78
2.1.6.3. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	84
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	88
3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Çalışma Grubu	89
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN).....	90
3.3.2. OCDQ- RE Örgütsel İklimi Ölçeği.....	97
3.3.2.1. Güvenirliğe ilişkin bulgular.....	99
3.3.3. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD).....	99
3.3.3.1. Yönetici algı yönetimi taktikleri değerlendirme ölçeği (YAYTAD) yapı geçerliliği.....	101
3.3.3.2. Yönetici algı yönetimi taktikleri değerlendirme ölçeği (YAYTAD) ölçüt geçerliliği	105
3.4. Verilerin Analizi	107
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	114
4.1. Araştırma Değerşkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	114
4.2. Değerşkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular.....	115
4.3. Algı Yönetimi Taktiklerinin ve Okul İkliminin Doğrudan Etkilerine İlişkin Bulgular	116
4.3.1. Algı Yönetimi Taktiklerinin Dolaylı Etkilerine İlişkin bulgular	123
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	130
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	130
5.1.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Öğretmenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri.....	134
5.1.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Açık Okul İklimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri	137
5.1.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Kapalı Okul İklimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri	139
5.1.4. Öğretmenlerin, Açık Okul İkliminin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri.....	142
5.1.5. Öğretmenlerin, Kapalı Okul İkliminin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri.....	145

5.1.6. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Açık Okul İklimi Üzerinden Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri	147
5.1.7. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Kapalı Okul İklimi Üzerinden Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri	149
5.2. Öneriler	151
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	170
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	170
Ek 2. Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	171
Ek 3. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri Kullanım İzin Belgesi	172
Ek 4. Ölçekler	173
Ek 5. Özgeçmiş.....	177

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. <i>Algı yönetiminin gerçek, yan, mecaz anlamlarıyla ilgili kelime ağı</i>	16
Tablo 2. 2. <i>İklim Türlerinin Karakteristik Özellikleri</i>	22
Tablo 2. 3. <i>Örgüt ikliminin boyutlandırılması</i>	24
Tablo 2. 3. <i>Örgüt ikliminin boyutlandırılması (Devamı)</i>	25
Tablo 3. 1 <i>Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle ilgili bilgiler</i>	89
Tablo 3. 2 <i>Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	95
Tablo 3. 3 <i>Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları</i>	96
Tablo 3. 4 <i>Örgütsel İklim Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değerleri</i>	99
Tablo 3. 5 <i>KGO'lar" için minimum değerler ($\alpha=0,05$) anlamlılık düzeyinde</i>	101
Tablo 3. 6 <i>Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör:1 Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Açıklanan Toplam Varyans Oranı ve Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>	103
Tablo 3. 7 <i>Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri</i>	104
Tablo 3. 8 <i>Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Alt ve Üst %27'lik Grupların t Testi Sonuçları ile Madde Toplam Test Korelasyonları</i>	105
Tablo 3. 9 <i>Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ve Politik Taktikler Ölçeklerine İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	106
Tablo 3. 10 <i>Çok Değişkenli Normalliğe İlişkin Analiz Sonuçları</i>	108
Tablo 3. 11 <i>Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri</i>	110
Tablo 3. 12 <i>Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları</i>	112
Tablo 3. 13 <i>Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için alfa katsayısı seçimi</i>	112
Tablo 3. 14 <i>Ölçeklerdeki Puan Aralıkları</i>	113
Tablo 4. 1. <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları</i>	114
Tablo 4. 2. <i>Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	115
Tablo 4. 3. <i>Ölçüm Modeline İlişkin Uyum Değerleri</i>	117
Tablo 4. 4. <i>Yol Diyagramına İlişkin Uyum Değerleri</i>	120
Tablo 4. 5. <i>Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları</i>	122
Tablo 4. 6. <i>Açık Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Uyum İyiliği Değerleri</i>	126
Tablo 4. 7. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler</i>	126
Tablo 4. 8. <i>Kapalı Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Uyum İyiliği Değerleri</i>	129
Tablo 4. 9. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler</i>	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Algıyı etkileyen algılayıcının özellikleri.....	12
Şekil 2. 2. Olumlu Okul İklimi Faktörleri	35
Şekil 2. 3. Motivasyon teorilerinin türleri	38
Şekil 2. 4. İş motivasyonun teorik gelişimi	39
Şekil 2. 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	40
Şekil 2. 6. İhtiyaçların ortaya çıktıkları noktalar; şiddetlerini devam ettirdikleri düzeyler ve tatmin edildikçe gösterdikleri değişimler	42
Şekil 2. 7. Tatmin ediciler ve tatminsizlik yaratanların karşılaştırılması	45
Şekil 2. 8. Farklı ihtiyaç teorileri arasındaki ilişki.....	47
Şekil 2. 9. Düzenleyici Stilleri, Nedensellik Mekanları ve Karşılıklı Süreçlerle Motivasyon Türlerini Gösteren Öz Belirleme Doğrusu.....	51
Şekil 2. 10. Amaç Tipi-Performans İlişkisi	54
Şekil 2. 11. Öz Yeterliliğin Kaynaklar	56
Şekil 2. 12. Hedeflerin Birleşik Sonuçları ve Performansta Öz Yeterlilik.....	58
Şekil 2. 13. Davranış Sonuçlarının Özet Gösterimi.....	59
Şekil 2. 14. Adams'ın Eşitlik Teorisi	60
Şekil 3. 1. Araştırma modeli.....	88
Şekil 3. 2. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	95
Şekil 3. 3. Öz Belirleme Doğrusu Puanlama Kriterleri	97
Şekil 3. 4. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Süreci.....	100
Şekil 3. 5. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı	102
Şekil 3. 6. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	104
Şekil 3. 7. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Saçılım Grafikleri.....	110
Şekil 4. 1. Algı Yönetimi Taktikleri, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli	119
Şekil 4. 2. Algı Yönetimi Taktikleri, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Değişkenlerine İlişkin Yol Diyagramı.....	121
Şekil 4. 3. Aracılık Etkisi Modeli	123
Şekil 4. 4. Açık Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Yol Analizi	125
Şekil 4. 5. Kapalı Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Yol Analizi ...	128

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırma soruları ve hipotezleri, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler üç kategoriden birine yerleştirilir: Kabul edilemez bir seviyede performans sergileyen, kabul edilebilir bir seviyede performans sergileyenler ve "karizmatik" olarak öğretmek için temel iş tanımını dışına çıkanlar (Zimbardo, 2005).

Eğitiminin çıktısı olarak öğrenci başarısının tartışıldığı ve sistemler üzerinde değişikliklerin yapıldığı günümüzde, Türkiye’de öğretim kalitesinin uluslararası standartlara göre düşük olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Dünya Bankası, 2011, s.8). Karagözoğlu’nun (2003) (akt. Çelikten, Şanal, ve Yeni, 2005, s.208) ifade ettiği gibi her eğitim sisteminin temel amacı, o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim sistemleri, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Bir öğretmenin bu amaçların gerçekleşmesine ne derecede katkıda bulunduğunu ölçmek güçtür (Bursalıoğlu, 2008, s.34) ancak öğretmenin, öğrencinin öğrenmesinde okul düzeyinde çok önemli bir etkisi olduğu konusunda uzun süredir fikir birliği vardır (Hattie, 2003, s.3).

Öğretmenler, öğretme-öğrenme denkleminde kendileri bir değişken olmayabilecekleri gibi, bu denklemin asıl değişkeni de olabilirler ve olumlu veya olumsuz bir fark yaratabilirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.412). Bu nedenle yüksek kalitedeki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir ve eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar (Dünya Bankası, 2011, s.10). Çalıştığı ortamdan bir birey olarak etkilenen öğretmenin başarısını artırmak için yapılan çalışmalarda, olumlu bir okul ikliminin, çalışanların motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Canlı, 2016, s.40). Bir örgüt olarak okul açısından öğretmenlerin içinde bulunduğu okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal ve informal örgütleri, üyelerin kişilikleri ve bu kişileri etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010, s.185). Okul iklimi üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenler ile yönetici ilişkileri üzerinde

odaklanmıştır (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.67). Okul iklimi, genel olarak “okul yaşamının niteliği ve karakteri” olarak tanımlanmaktadır (McLean, Abry, Taylor, Jimenez, & Granger, 2017, s. 232). Okul atmosferinin örgütsel davranış üzerinde önemli bir etkisi olmasından dolayı ve yöneticilerin okulun kişilik gelişimi üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi olabileceği için, okul iklimlerini tanımlamak ve analiz etmek önemlidir (Hoy & Miskel, 2010, s.185). Buradan da anlaşılacağı üzere okul iklimlerinin oluşumu ve etkililiği konusunda yöneticilerin rolü önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını irdelemek gerekir.

Okul yöneticisi bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Böylece, etkinlik ve verimi sağlama görevi, yöneticinin insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve motive etmede bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir (Kaya, 1996, s.132). Yönetim bir etkileme sürecidir. Etkileme süreci, bir yöneticinin birden çok grup üyesinin ya da astın eylemlerini ya da tavırlarını değiştirdiği bir süreçtir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 100). Yönetici etkileyerek değiştirdiği bu eylemlerin ve tavırların örgütün etkililiği üzerinde olumlu katkılarının bulunması beklenir. Buradan da anlaşıldığı üzere örgüt içinde bireyler örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilebilirler. İnsanlar sürekli olarak çevrelerinden bilgi elde etmeye çalışırlar ve bu bilgileri anlamak ve yorumlamak amacıyla bir araya getirip organize ederler. Buna algılama denir (Luthans, 2012, s. 135). Ancak bireylerin algılama süreci yardımıyla oluşturdukları bu kanaat, varsayım, kuram ve fikirler, zaman içinde elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değişebilir (Eren, 2007, s. 69). Algı yönetimi ise "Kitlelerin duygu, düşünce, amaç, mantık, istihbarat sistemleri ve liderlerini etkileyerek seçili bilgilerin yayılması ve/veya durdurulması, bunun sonucunda hedef davranış ve düşüncelerinin hedefleyenin istekleri doğrultusunda yönlendirilmesidir (Pub, 1994, s. 342).

Algı yönetimi konusunda yapılan araştırmalar algı oluşturma ve yönetme konusunda farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Örneğin, bir insanın belli bir yönde eyleme geçebilmesi için ön koşul; amaçlanan yöndeki alternatifin varlığını bilmesi ve bu alternatif bilgiyi algılayabilmesidir (Saydam, 2012, s.67). Günlük yaşantıda temel olarak iki dünyadan bahsedilebilir, birincisi bilinen bilgilerden ikincisi de bilinmeyen bilgilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla yönetilemeyen fikirler bu iki dünyanın farklı olmasının bir sonucu olarak oluşmaktadır. McDonough, (1998) yönetim faaliyetlerinin çıktılarını görebilmek için haberdar olunan görüşleri oluşturmak maksadı ile insanların algılarını

yönetmek bir zorunluluk olduğunu iddia etmektedir (akt. Özer, 2012, s.149). Algı yönetimi dünya çapında algıların uyumluluğunu artırmak ve misyon başarısını kolaylaştırmak için kendi lehine şekillendirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Siegel, 2005, s.118). Genel bir ifade ile algı yönetimi, karşı tarafı ya da kamuoyunu etkin şekilde etkilemeye odaklanmaktır (Zaman, 2007, s.18). Ayrıca algı yönetiminin doğasında başkalarının algılarını ve onları nasıl etkileyebileceğini kavramanın bir yolu olarak algıların temelini anlama çabaları bulunmaktadır.

Yapılan farklı tanımlar ve özellikle son yıllarda algı yönetiminin, ikna, propaganda, manipülasyon, kamu diplomasisi, stratejik iletişim gibi ikna ve iletişim becerileriyle ilişkili olan çok yönlü bir olduğunu (Gültekin, 2016, s.15) ve bu kavramlarla karıştırılmasının algı yönetimi kavramının net olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada “Algı Yönetimi” kavramını ilk kez kullanan ve tanımını yapan Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı Askeri ve İlişkili Terimler Sözlüğü ’nün (1990) tanımı dikkate alınmış ve araştırma bu doğrultuda yürütülmüştür.

Bu kapsamda, bireysel düzeyde algı yönetimi 1960'lardan bu yana bilim çevresinin ilgi odağı haline gelmiş ve çoğunlukla bireyin siyasi davranışlarına yönelmiştir (Kellison ve Mondello, 2012, s.502). Bununla birlikte, 1980'li yıllara kadar, algı yönetiminin başlarda kamu duyarlılığını etkilemek için kullanılan bir organizasyon aracı olarak araştırılmadığı görülmüştür (Elsbach, 2003, s.298). Eğitim örgütlerinde algı yönetimi konusunu ele alan çalışmalar Türkiye’de son yıllarda yapılan birkaç araştırma dışında neredeyse yok denecek kadar azdır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise eğitim alanında algı yönetimi çalışmasına rastlanılmamış, algı yönetimi çoğunlukla kurumsal algı yönetimi olarak ele alınmıştır (Elsbach, (2003), Usher, (2010), Garfield, (2002). Türkiye’de yapılan çalışmalar ise Demirçelik, Işık, ve Mammadov, (2014), Soykan, (2016), Atalay, (2016) ve Uylas, (2017) tarafından yapılan çalışmalarıdır. Ancak bu çalışmalarda da algı yönetimi yönetsel bir araç olarak ele alınmış; kullanılan taktikler ve bu taktiklerin örgüt iklimi ile öğretmen motivasyonuna olan etkileri değerlendirilmemiştir.

Okul iklimi üzerinde yapılan çalışmalarda, öncelikle okuldaki öğretmenler ve okul yönetimi arasında algılanan ilişki düzeyinin kalitesinin yanı sıra okul içindeki algılanan işbirliği ve çalışanların motivasyonlarına odaklanması arzulanmaktadır. Alan yazında incelenen daha önceki çalışmalar, okulların fiziksel veya coğrafi özelliklerinden çok okul ikliminin bu özel yönlerinin öğretmenlerin meslekî deneyimlerinde büyük rol oynadığını göstermektedir. Ancak, okul yöneticilerinin, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmemiştir.

Bu bağlamda alan yazında okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiye dair doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan diğer bir önemli özellik de çalışma kapsamındaki okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini açık okul iklimi ve kapalı okul iklimi üzerinden doğrudan ve toplam etkisine göre analiz edilecek olmasıdır. Yönetimde yeni bir kavram olan algı yönetiminin, eğitim yönetimi alanında bir yenilik olarak yer alması beklenmektedir. Bu ayırt edici özelliklerinden dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın problemine ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
2. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
3. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin kapalı okul iklimi üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
4. Açık okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
5. Kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
6. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerinden öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi ne düzeydedir?
7. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin kapalı okul iklimi üzerinden öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde çevresel koşullara değinmeden sadece öğrenci öğreniminden sorumlu tutularak öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ve görev yaptıkları okulların kalitesinin yükseltilmesi mümkün değildir (Goodlad, 1984, s. 196). Okul, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı yerler olarak örgüt içi ilişkilere duyarlı bir yapıdır. Genel olarak okul yöneticilerinin yönetim tarzları hem çalışanlar arası ilişkilerin, hem okul ikliminin hem de öğretmen motivasyonunun belirleyicisi olabilmektedir. Bu kapsamda

okullarda yöneticilerin yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde büyük etkisi olduğunu bildiren Ingram, (1997) yöneticinin yönetim tarzının bir okulda görevli öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu altını çizmiştir. Ayrıca, okul personelinin motivasyon düzeyinin okul kalitesi için kritik olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirleyerek; okullarda yöneticiler tarafından kullanılan algı yönetimi taktikleri konusunda bir farkındalık oluşturmak, okulun odak noktasının kaliteli çalışma ortamı ve kişisel sorumluluk sahibi öğretmenlerin model olduğu yeni nesiller yetiştirilmesine ve öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik geliştirilecek modellere, politika ve uygulamalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma, yönetimde yeni bir kavram olan “Algı Yönetimi” ile okul iklimi ve motivasyon ilişkisini ortaya çıkarması, mevcut durumu ve değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmesi bakımından önemlidir. Eğitim politikalarını belirleyenler ve okul yöneticileri açısından okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı konusunda farkındalık oluşturması, okul ikliminin yönetici davranışlarından hangi ölçüde etkilendiği, doğrudan ve dolaylı olarak okul ikliminin öğretmen motivasyonunu hangi ölçüde etkilediğini belirlemeye ışık tutması açısından önemlidir. Diğer bir açıdan bu değişkenlerle ortaya çıkacak eğitimde algı yönetimi envanterinin uygulayıcılara yol göstermesi, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin davranışlarının anlamlandırılmasına yardımcı olması ve yeni araştırmaların önünü açması beklenmektedir. Ayrıca algı yönetimi gibi yeni bir kavramın eğitim kurumlarında uygulanması, okulların etkililiğinin temel öğelerinden birisi olan insan ilişkileri boyutunun daha güçlü bir biçimde oluşturulmasının önünü açabilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırma kapsamıyla, ölçme araçları ve ölçme araçlarının uygulandığı katılımcılarla ilgili sınırlılıklara yer verilmiştir.

1) Öğretmen motivasyonunu etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmen motivasyonunu etkileyebilecek tüm değişkenlerin aynı anda araştırılması mümkün olmadığından araştırmada “öğretmen motivasyonu” bağımlı değişken, “algı yönetimi” bağımsız değişken ve “okul iklimi” de aracı değişken olarak incelenecektir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen diğer etkenlerin incelenmemesi bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

2) Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı görev yapmakta olan öğretmenlerin “Özerk Öğretmen Motivasyon Envanteri”, “Örgüt İklimi Ölçeği” ve “Eğitimde Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği” ne ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

3) Araştırma okullarda görev yapmakta olan Öğretmen, Müdür ve Müdür Yardımcılarının görüşleri ile sınırlıdır. Okul içinde bulunan öğrencilerin ve diğer çalışanların görüşleri ve etkileri dikkate alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

Okul yöneticileri: 2017-2018 yılları arasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları,

Algı: Dış dünyadan gelen uyarıların zihinsel olarak yorumlanması,

Algı yönetimi: Kitlelerin duygu, düşünce, amaç, mantık, istihbarat sistemleri ve liderlerini etkileyerek seçili bilgilerin yayılması ve/veya durdurulması; bunun sonucunda hedef davranış ve düşüncelerinin hedefleyenin istekleri doğrultusunda yönlendirilmesi,

Özerk Motivasyon: İçsel motivasyon ve özdeşleşmiş düzenlemeyi içeren irade ve seçim hissi ile tanımlanan motivasyon,

Kontrollü Motivasyon: Dışsal düzenleme ile içe yansıtılmış düzenlemeyi içeren baskı ve zorlamayla tanımlanan motivasyon,

Okul İklimi: İnsanların okul hayatı deneyimlerini temel alarak normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme pratiklerini ve örgütsel yapıları yansıtan okul yaşamının niteliği ve karakteri,

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

"Gerçekte neyin doğru olduğunun bir önemi yok, esas önemli olan neyin doğru olarak algılandığıdır."

Henry Kissinger

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Algı Yönetimi

İnsanlık tarihinin en önemli sorularından birisi muhtemelen “nasıl?” sorusudur. İnsanlar hayatta kalmak, avlanmak ve hatta mutlu olmak için bu soruya farklı şekillerde cevap bulmaya çalışmışlardır. Bu farklılıklar bireylerin zekâ ve eğitim düzeylerinden, sosyal ve ekonomi olanaklarından, değer ve inançlarından kaynaklanabilir. İnsanoğlu dünya üzerinde var olduğu günden itibaren avını ve hatta birlikte yaşadığı diğer insanları, hayatta kalma içgüdüleriyle kontrol etmenin yollarını aramışlardır. Bir hayvanı yakalamak; yetenekli olmayı, sinsiliği ve yüzlerce hayvan türü hakkında ansiklopedik bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bu yüzden bir avcı olmak için oldukça akıllı olmak gerekir. Her bir hayvanı izlemek ve bilgi sahibi olmak zaman alır (Diamond, 2009,s.271). Bu yollarla (bir kapan veya tuzak kurmak, aldatmak, çaka satmak, güçlü görünmek, yalan söylemek) insanlar başlangıçta sonuçlara odaklanırken bu yöntemlerden bazılarını inanç, ahlak ve etik gibi medeniyetin armağanı olan değerler sayesinde kullanmaktan kaçınmaya ve çevreyi anlamlandırmak için bilgiye başvurmuşlardır. Bireyler arasındaki farklılıklar bu bilgiyi üretme ve kullanma becerisine göre şekillenmeye başlamışlardır. Var olan bilgiyi fark etmek ve anlamlandırmak artık avcılık becerilerinin yerini almıştır. Bir kişinin belirli bir yönde hareket etmesi için ön koşul, tercih edilen yerdeki varlığın bilinmesi ve bu alternatif bilginin algılanmasıdır (İnceoğlu, 2010, s.67). Algı, bireylerin yaşadıkları çevreye anlam kazandırmak için duyuşal izlenimlerini örgütledikleri ve yorumladıkları bir süreç olarak tanımlanabilir (Robbins & Judge, 2013,s.166). Algı kontrolü sayesinde insanlar avlarının, muhaliflerinin ya da düşmanlarının davranışlarının temellerini anlamaya çalışarak, onların tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir olduğuna inanmaya başlamışlardır.

İnsanlık kendi çevresini algılamaya çalışmış ve kendi davranışlarını bu algılarına göre belirlemiştir. Ancak, davranışların psikolojik incelenmesinin algı ile ilişkilendirilmesi ilk kez Alman bilim adamı Wielheim Wundh tarafından 1879 yılında yapılmıştır. Bu

araştırmaya göre, beklenti ve algı gibi bilişsel süreçler davranışı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Davranışçı yaklaşım, gözlemlenebilir davranışları ve davranışların çevresel koşullarını ele alır (Luthans, 2012,s.26). Algı giderek insan davranışlarını anlamada önemli bir konuma gelmiştir. Sırasıyla yanıp sönen bir uyarı ışığı gibi algı bir işaret olarak kabul edildiğinde, insanlar çevredeki ortamları tanımak ve onlara yanıt vermek için görsel ve işitsel öğeler kullanarak algılarını oluşturmaya çalışırlar. Dış etkilere ek olarak insanlar iç duyumlarına, inançlara, eski deneyimlere dayalı beklentilere ve sahip oldukları diğer kişisel deneyimlere de tepki gösterebilir (Otara, 2011, s.21). İnsanların dış dünyadaki nesnelere hakkında hissettikleri duyuşsal bilgiyi algı olarak kabul etmek mümkündür. İnsanlar algıyı hissi bilgiler olarak tanımladıklarında beş duyu kaynağı olan tatma, görme, koku alma, dokunma duyuları ve bu duyularına ek olarak dış dünyadan bilgi edinme süreci olan hissetme duyusundan söz etmiş olurlar (İnceoğlu, 2010,s.68). Özetle, “bireyin davranışını anlamaya çalışmak onun algısını anlamaya çalışmaktır” denilebilir.

Algılarımız bize doğrudan bir şey söylemez, ancak bir şeye yönelik olduğunda veya başka bir şeye karşı olduğunda algılar anlam kazanır (Huhtinen & Jari Rantapelkonen, 1945,s.246). Fakat algıladığımız şeyler gerçek olandan önemli ölçüde farklı olabilir (Robbins & Judge, 2013,s.166). Algılar; gördüklerimizi, ne anladığımızı, nasıl davrandığımızı ve nasıl sonuç çıkardığımızı ve hatta neye inandığımızı belirleyebilir. Onlara değer katar veya onların değerini azaltır. Hatalı bir algı felaket olabilir (Agarwal, 2004,s.9). İnsanoğlu kendi duyuları aracılığıyla bu değere ulaştığı için insanlara sunulan gerekçeleri onların ulaşmalarını beklediğimiz sonuçlara göre belirlersek istediğimiz bilgiyi otomatik olarak alırlar ve gerçek olduğunu düşünürler (Türkman, 2014, s.58). Nihayetinde, insanlar arzuladıkları kararları diğer insanların sanki kendi kararlarıymış gibi uygulamalarının bir yolunu buldular: *Algı Yönetimi*.

Agarwal, (2004), iletişimi, algıları yönetme, iş başarısı için davranış kalıpları oluşturma aracı olarak açıklar (s.7). Algıyı kontrol etmek için kullanılan yöntemler ve bu kontrolden bağımsız olarak şekillenen fikirler, bir rekabette tarafların farklı kültürel geçmişlerini ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda, bu kontrol araçları - imajlar, kelimeler ve broşürler - bunları kullanıcıların taktik düşüncesini açığa çıkarırlar (Huhtinen & Jari Rantapelkonen, 1945,s.243). Algı Yönetimi, bireylerin sonuçları veya etkileri dikkate alması için kullanılan bir terim olarak önemlidir (Martemucci, 2007).

Algıyı yönetmek ve geçerli bir uygulama olarak kullanmak, düşünüldüğü kadar basit değildir. Algının nasıl daha iyi yönetilebileceğinin belirleme yöntemi ciddi bir iştir, çünkü algının yanlış yönlendirilmesi durumunda, istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir

(Otara, 2011,s.23). Ayrıca, algı yönetimi düşman veya rakiple sınırlı olmamalıdır; ulusal ve uluslararası kitlelerin görüşlerini şekillendirmek ve “gerçek hikâyeyi” yansıtmak da eşit derecede önemlidir. Eğer bireylerin algıları yönetilmezse, gerçek söylenmez ve yaygın olan yalanlar tekrarlanırsa, gerçekliğin söylendiğinde daha inandırıcı olmayan ve sanrılarla yönetilen bir dönem gelir. Bu durum tamamen etkileyebilmekle ilgilidir (Zaman, 2007,s.2). Olumlu bir sonuç elde etmek amacını taşısa bile, algı yönetimi rastgele yapılacak bir iş değildir.

Yanlışlıkla ve gelişigüzel kullanılıyor olmasına rağmen bile algı yönetimi yaygın bir şekilde uygulanmakta ve giderek artan bir şekilde savaş ve barış harekâtı haline gelmektedir (Siegel, 2005,s.118). ABD Savunma Bakanlığı (DoD) (JP & 1-02, 1999, s.342), algı yönetimini şöyle tanımlamaktadır:

“Algı yönetimi yabancı ülkelerin her seviyedeki istihbarat birimlerini ve özellikle liderlerini etkileyerek, bu ülkelerdeki geniş kitlelerin Amerika’nın hedefleri doğrultusunda tavır almaları ve resmi adımlar atmalarını sağlamak amacıyla, seçilmiş bilgilerin akışını ve somut belgeleri yönlendirerek veya reddederek, kitlelerin duygularını, motivasyonlarını, düşünce sistemlerini etki altına almaya çalışmak için yürütülen eylemlerin tamamını kapsar. Birçok farklı alanda algılama yönetimi doğru öngörülerini, operasyon güvenliğini, aldatmayı, örtbas etmeyi ve psikolojik operasyonları bir araya getirmektedir.”

Bu tanımdan, seçilmiş bilgi ve göstergeler, duygularını, motivasyonlarını ve hedeflerini, istihbarat sistemlerini, her seviyedeki liderleri etkilemek, kaynağın amaçlarını destekleyecek eylemler gibi bazı kavramlar türetilir. Bu tanıma göre bilgi, kullanıcıya hizmet eden mevcut etkenlerin tamamı değil, bir kısmıdır. Hedef kitlenin duyguları, motivasyon kaynakları, değerleri ve ulaşılmak istenen sonuçlar önemsiz görülürken, sadece algı yönetimini yürüten otoritenin çıkarını amaçlayan sonuçlar değerli kabul edilmektedir. Anlaşıldığı üzere, algı yönetiminde genel veya karşılıklı bir fayda söz konusu değildir.

Popüler bir kavram olan algı yönetimi; yakın zamanda imaj yönetimi, halkla ilişkiler, basın, reklam, tanıtım ve örgütsel algı yönetimi gibi konulara benzer şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada amaçtan uzaklaşmamak için algı yönetiminin ilk ortaya çıktığında işaret edilen kavramına ve tanımına sadık kalınmıştır. Örneğin, bu kavramlardan biri örgütsel algı yönetimi olmakla birlikte, örgütsel algı yönetimi, kitlelerin örgüte yönelik algılarını etkilemek için örgütsel sözcülerin tasarladığı ve gerçekleştirdiği eylemlerle

ilgilidir (Elsbach, 2003,s.298). Algı Yönetimi kendine özgü bir sisteme sahiptir ve algıyı daha yavaş ve etkin bir şekilde yönetenin lehine değişiklikler yapmak amacıyla bir rakip belirlenir. Rakibin belirlenmesinden sonraki aşama genellikle rakibin algısını değiştirmek için karar verme mekanizmasını etkileme çabasıdır. Bu, ya yanlış bir durum göstererek ya da algıyı yönetenin hedefini destekleyecek bir amaç yaratarak gerçekleştirilebilir. (Zaman, 2007,s.26). Algı yönetimi çalışmaları başlangıçta (1960'lı yıllarda) sadece bireysel düzeyde incelenmeye başlanmıştır; ama kurumsal düzeyde (örneğin, bir kurumun imajı, kimliği veya itibarını yaratmak için taktikleri belirleme) ilk olarak şirketlerin faaliyet raporları ve kurumsal itibar etkilerinin belirlenmesi amacıyla 1980'lerde çalışılmaya başlanmıştır (Elsbach, 2003,s.17). Açıkça görüldüğü gibi Elsbach, *algı yönetimi* kavramını takipçilerin algılarını etkilemek için daha geniş ve daha yaygın kullanılan bir terim olması gerekçesiyle imaj yönetiminin yerine kullanmaktadır (2003,s.298).

Algı yönetimi ifadesi, çoğu zaman bilgi savaşının bir *örtbas* etme işlevi cephesi olarak kullanılmıştır. *Algı yönetimi* ile kamu diplomasisi (ya da halkla ilişkiler) arasında bir fark görülmektedir. Kamu görevleri doğru olmayan bilgi ve aldatma içermezken bunlar algı yönetiminin önemli unsurlarıdır. Amaç, gerçekler ne olursa olsun, inanmalarını istediklerinize inandırmak için karşı tarafı zapt etmektir (Goldman, 2004,s.149). Algı yönetiminin amacı, insanın en güçlü organı olan beynine nüfuz etmektir; böylece insanın dış dünyayı kendisinden beklendiği gibi algılaması hedeflenir. Düşüncelerinin kendine ait olduğunu zanneden ama başkalarının istediği gibi düşünen kişi en büyük köledir (Özdağ, 2015,s.13). Algı yönetiminin gücünü ve etkisini açıklamak için Dearth, algı yönetiminin bireyleri veya toplumları kinetik silahların yapamayacağı kadar çok etkileyebileceğini ifade etmiştir (2002,s.2).

Algı yönetimi, *ikna* kavramıyla karıştırılabilen popüler bir kavramdır. Algı yönetimi taktiklerinde amaç gizlenirken, *ikna* çabasında amaç bellidir (Robbins, 2013,s.418) ve *ikna* edilmek istenen birey amacın farkındadır. Günümüzde Halkla İlişkiler firmalarının bir kısmı, hizmetlerinden biri olarak algı yönetimi hizmeti de eklemiştir. Bir endüstri olarak örtmece (euphemism), siyasi düzeyde uluslararası bilgi ya da diplomatik düzeyde stratejik etki ve askeri düzeyde algı yönetimi ve bilgi operasyonları arasında değişen, kendi yaptıkları gerçeklerden dikkatleri uzak tutmak için geliştirilmiştir (Garfield, 2002,s.20). Ayrıca gerçekleri gizlemekle suçlanan kamu yöneticileri, medyaya veya vatandaşlara bilgi yayınlarken genellikle algı yönetimi ile meşgul olmakla suçlanmaktadır. Benzer şekilde, Gültekin (2016)'in da ifade ettiği gibi, bazen algı yönetimi sürecine eşlik eden düzinelerce kurum ve uzman bulunmakta; her kurum ve

uzman kurgusal bilginin kendi parçasını titizlikle yerine getirmektedir. Bu süreçte algı yönetimine dâhil kurum ve uzmanlar bu yaptıklarının farkında bile olmayabilirler (s.15). Algı yönetimi operasyonları tipik olarak hükümetler ve hükümetler ile vatandaşlar arasında uluslararası alanda yürütülse de algı yönetimi tekniklerinin kullanımı, askeri kampanyaları veya devletle hükümet ilişkilerini ilgilendirmeyen pek çok yönden merkezi bilgi yönetim sistemlerinin bir parçası haline gelmiştir (Encyclopedia, 2016).

Kamu diplomasisi açısından alanyazın incelendiğinde, kamu diplomasisi dürüst propaganda için özgün bir hitabet yöntemi olarak tanımlanırken, algılama yönetiminin ise özellikle aldatma ve hile yöntemlerinden yararlanma tekniklerini kapsadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla algılama yönetimi doğru bilginin kısıtlı dağıtımı ve yayılması olarak düşünülmemelidir (Goldman, 2004, s.129). Algılama yönetiminin en çok eleştiri alan bu yönünde, yöneticilerin gerçek niyetinin aldatma ve hile olduğu vurgulanmaktadır. Bu radikal yorumun iyi niyetli algılama yöneticilerine haksızlık olacağını düşünen teorisyenler de bulunmaktadır (Özer, 2012, s.162).

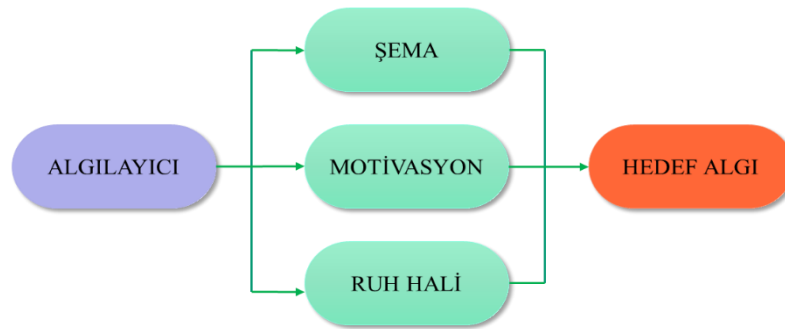
2.1.1.1. Algı yönetiminin amacı. Algıyı yönetmek amaçlı bir eylemdir. Siegel, (2005) algı yönetiminin temel üç amacı olduğundan bahsetmiştir. Birinci amaç içeride ve dışarıda güçlü meşru bir kamuoyu desteği oluşturmak ve devamını sağlamaktır (inandırıcılık). İnanırıcılığı etkili kullanmak algıyı kalıcı yönetmeyi sağlayabilir. İkinci amaç ise, yüksek derecede güvenilirlik sağlamak için düşmana ya da üçüncü taraflara niyet ve amaçlarınızı net olarak iletmek. Niyet ve amaçların açıklanması eylemlerinin sonuçlarının nereye varacağını anlaşılmasını sağlayabilir. Son olarak üçüncü amaç rakip ülkelerin, yerel halkların tutumlarını ve davranışlarını etkilemek (s. 119).

Siegel'in tanımladığı amaçlar analiz edildiğinde algı yönetimin kullanılmasında güdülen amaçlar etrafınızdaki insanların müttefik ya da rakip olmasına bakmaksızın eylemlerinizin yasal olduğuna inanmalarını sağlamak. Bunu yanı sıra, görünen veya bilinen hedefleriniz konusunda tutarlı ve kararlı davranarak sizi engelleme kendilerine sorun olacağına inanmalarını sağlamak. Ayrıca, muhalif grupların destekçilerinin sizin amaçlarınız doğrultusunda davranmalarını sağlamak olarak açıklanabilir.

2.1.1.2. Algı yönetimini etkileyen faktörler. Algı, bireylerin, çevrelerindeki dünyaya anlam vermek için duyularını ve oluşan girdileri seçme, düzenleme ve yorumlama süreci olarak tanımlanmıştır. Algının bileşenleri algılayıcıyı, algının hedefini ve ortamıdır (George & Jones, 2005, s. 99). Algılayıcı, yaptığı bazı gözlemleri ya da duyularından gelen girdileri yorumlamaya çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Algının hedefi, algılayıcının anlam kazanmaya çalıştığı şeydir. Hedef, başka bir kişi, bir grup insan, bir olay, bir durum,

bir fikir veya algılayıcının odaklandığından başka herhangi bir hedef olabilir. Genellikle algı hedefi olarak kişi algısı veya başka bir kişi dikkate alınır. Ortam ise algının gerçekleştiği bağlam, bir zümre toplantısı, koridor, kantinin önü ve benzeri gibi durumlardır.

2.1.1.3. Algılayıcıyı etkileyen faktörler. Algılayıcının bazı özellikleri algıyı etkileyebilir. Bir birey bir hedefe baktığında ve ne olduğunu yorumlamaya çalıştığında kendince bir yoruma ulaşır, bu yorum bireysel algılayıcının kişisel özelliklerinden büyük ölçüde etkilenir. Algıyı etkileyen algılayıcının başlıca özellikleri (George & Jones, 2005, s.100) Şekil 2.1.'de verilmiştir. Şekilde verilen algılayıcının özelliklerinden geçmiş deneyimlere ve tecrübeye dayanan bilgilerin örgütlenmesi ve yorumlanması şemayı oluşturur, motivasyon algı anında bir algılayıcının ihtiyaçları, değerleri ve arzularıdır, ruh hali ise algı anında algılayanın duygularıdır.



Şekil 2. 1. Algıyı etkileyen algılayıcının özellikleri

Not: Şekil “George, J. M., & Jones, G. R. (2012). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (6th ed.). Pearson.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.1. incelendiğinde algılayıcının geçmiş deneyimlerinin, algı anındaki ihtiyaçlarının ve duygularının oluşan algı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Algıyı yönetmek amacıyla eylemde bulunanların bu durumu bilerek algı yönetimi planlaması yapması hedef algının elde edilmesini kolaylaştırabilir. Rakip veya hedefin içinde bulunduğu durumun iyi analiz edilmesi algı yönetiminin başarısını artırabilir.

2.1.1.4. Algılanan hedefin algıyı etkileyen özellikleri. Algılayıcı açısından olumlu arzulanan algı sonucuna ulaşmada algılanılan hedefin bazı özellikleri de etkili olabilir (Otara, 2011, s.22-23). Örneğin, öğrenme durumu algı sürecini etkiler ve önemli rol bir oynar. İnsanlar öğrenme seviyelerine göre algırlarlar. Bu nedenle organizasyonun etkin performans ve davranışları için yönetimini bilgili ve eğitilmiş hale getirmesi şarttır. Çünkü herhangi bir durumu ya da olayı algılamamanın doğruluğu, konuya ilişkin bilgi sahibi olmayla doğru orantılıdır. Uzmanlaşma, belirsizlik, sosyal statü ve intiba yönetimi algıyı etkileyen diğer özelliklerdir.

Uzmanlaşma bireyi belirli bir örgütsel role sokar ve belirli uyaranları seçmeye ve başkalarını göz ardı etmeye yönlendirir. Belirsizlik ise yeterince açık olmamak durumunu tanımlar. Belirsizlik artarsa algılayıcı doğru bir algı oluşturmak için zorlanabilir. sosyal statü kişinin toplumdaki veya organizasyondaki gerçek veya algılanan pozisyonu ifade eder. Son olarak intiba yönetimi başkalarının algılarını veya izlenimlerini kontrol etme girişimi temsil eder.

2.1.1.5. Algılama yönetimi taktikleri. Algı yönetimi algılamaya yönelik özelliklerden etkilendiği için belirlenen taktikler her durum için aynı etkiyi vermeyebilir ancak en yaygın kullanılan algı yönetimi taktiklerinin içerdiği eylemler Jock Haswell tarafından belirlenmiştir (Kopp, 2001, s.6). Bu taktiklerin başında net hedeflere sahip olmak ve insanların bulunmasını istediğiniz ideal konumu bilmek gelir. İkinci aşama olarak tüm bilgilerin tutarlı olduğundan emin olmak ve sık sık güvenilirliği artırmak için önyargıları veya beklentileri kullanmak gelir ve bu durum Güvenilirlik aşaması olarak tanımlanır.

Algı yönetimi taktiklerinden bir diğeri bilgileri güçlendirmek için çok yönlü farklı kaynaklardan derlenmiş kanıt ve bilgilere sahip olmayı gerektirir. Propaganda hizmetleri veya destekçileri kontrolde tutmak merkezi kontrol taktiği olarak adlandırılabilir. Algı yönetiminin etkili yürütülebilmesi için az kişinin bilmesini gerektirir ve bu aşama güvenlik aşaması olarak tanımlanır.

Koordinasyon algı yönetimi için gerekli organizasyon veya propaganda hizmetlerini tanımlar. Bilginin tutarlı ve senkronize bir şekilde dağıtılmasını sağlamak için bir hiyerarşik yapıda gerekir. Çelişen bilgiler yok edilir ve doğrulanamayan ifadeler kullanılarak gerçek ya da bilgi algıyı yöneten tarafından üretilir.

2.1.1.6. Algı yönetiminde başarıya ulaşmanın kuralları. Modern çağda etkili ve başarılı bir algı yönetimi ve manipülasyon taktiklerinin başarıya ulaşması için bazı kuralları göz ardı etmemek gerekir. Gültekin, (2016, s.22)'e göre algı yönetiminin başarı şansını artırmak için uyulması gereken kurallardan biri *Niçin* sorusunun sorulmasını engellemek için amacın gizlenmesidir. Başarılı bir algı yönetimi için nitelikli bir yalan mutlaka içinde önemli oranda gerçek barındırmalıdır. Böylece gerçeğe yaslanarak yalan daha inanılır hale getirilebilir. Ayrıca, saygınlık toplumsal statü, unvan kaynağın saygınlığını ile ifade edilirken, algıyı yöneten kişinin kendi çıkar ve menfaati için uğraştığı izlenimi gizleyebilmek güvenilirlik olarak tanımlanabilir. Algı yönetimi süreci bilgiyi ya da durumu *satış ve pazarlama* sürecidir. Etkili bir algı yönetimi için hedef kitleyi bir arada bulabileceğiniz medya, okul ve ibadethaneler gibi hedefe toplu olarak ulaşabileceğiniz

ortamlar gerektirir. Bu durumda Okul-Güven, Medya-Duyuru ve İbadethane-Onay mekânı olarak kullanılabilir.

Başarılı algı yönetimini bir diğer kuralı muhatabın zihnini, aktarılacak bilgileri kabule hazır hale getirmek anlamındaki tarlayı sürmektir. Yapılan konuşmalar öncesinde konuşmacının öz geçmişinin okutulması buna örnek olarak verilebilir. Bunu yanı sıra paylaşılan bilgiyi bütünden koparmak yalnızca eksik bilgilenme anlamına gelmez; amaçlı ayrıştırılmış bilgi duygu, davranış ve tutumların farklı şekillenmesine neden olabilir. Etkisi oldukça güçlü olan bir diğer kural ise tekrar, sürekli tekrar kuralıdır. Algıyı yönetmek isteyenler seçtikleri bilgiyi, veriyi, haberi, fotoğrafı sürekli olarak tekrar ederler. Tekrarlanan bilgi maruz kalanlar için önemli hale gelir.

Algıyı yönetenler tarafından paylaşılan bilgi genellikle işleminden geçirilmiş bilgidir. Verilen bilgi, bilginin nasıl yorumlanması gerektiği mesajını da içinde barındırır. Bu bazen bilgiye bir kavram ekleyerek bazen içerikteki küçük bir bilgiyi ihmal ederek bazen de belirli bir bölümün altını çizerek vurgulayarak yapılır. Algı yönetimi açısından akıldan ziyade duygulara hitap etmek önemlidir, çünkü duyguların akli gölgelediği ve hatta bilişsel süreçleri bir süreliğine felç ettiği bilinen bir durumdur. Korku, öfke, arzulamak gibi duygular çoğu zaman algılarımızı etkiler. Algı yönetiminde sayıların kullanılması en önemli algı araçlarıdır. Çoğunluğun yanında olmak düşüncesi algı yönetimini etkili kılar (Ör. Asch çizgi deneyi).

Hedef kitlenin değerlerine dayalı bir algı yönetimi sürecinin başarılı olma olasılığı daha yüksek olabilir. Bunu için gerekli olan şey ise hedef kitlenin değerlerini ve duyarlı olduğu konuları bilmek gerekir. Son olarak ya uyu ya da uyuyormuş gibi davran kuralından bahsedilebilir. Algı yönetimine maruz kalmış topluluğa eğer farklı davranır veya doğruyu söylerseniz *yalnız bırakılır, itibarsızlaştırılır, dışlanır, küçük düşürülür, iftiraya uğrarsınız* mesajı verilir ve algı yönetiminin başarısı sağlanabilir.

Benzer olarak Saydam, (2012, s.205)'e göre algı yönetiminin temel kurallarından bahsederken hedef kitlenin değerlerine uymak, kültürüne özen göstermek, beklentilerin üzerinde yaklaşım sergilemek gibi kuralların algı yönetiminde başarıyı artırabileceğini bildirmiştir. Ayrıca, kafaları karıştırmamak, sonuca odaklanmak, gerçeklere dayanmak, tekrar etmek, farklılaşmaları yönetebilmek, görselliği doğru yönetmek ve düşüncelerden çok duygulara hitap etmekte Saydam, (2012) tarafından algı yönetimi için gerekli kurallar olarak gösterilmiştir.

Gültekin (2016) ve Saydam (2012) tarafından belirlenen başarılı algı yönetiminin kuralları karşılaştırıldığında özellikle bazı orta noktalar kullanıldığı görülebilir. Örneğin

her iki araştırmacı da değerler, bilginin gerçeğe dayalı olması, sık sık tekrarların yapılması ve hedefin düşüncelerinden çok duygularına odaklanılmasının algı yönetiminin başarısını artıracağı görüşüne vurgu yapmışlardır.

2.1.1.7. Algı yönetimi ile ilgili kavramlar. ABD Savunma Bakanlığı tanımına göre; Algı yönetimi, ikna, propaganda, manipölasyon, stratejik iletişim ve kamu diplomasisi gibi iletişim ve iletişim becerileri ile ilgili çok yönlü bir süreçtir (Gültekin, 2016,s.15). Kavramların birbirlerine yakın olması anlamsal olarak kullanım alanlarının karıştırlmasına yol açabilmektedir. Bu bölümde algı yönetimi ile ilgili, ancak algı yönetiminden farklı olan bazı kavramlar ve kavramların tanımları bir arada verilerek bu karışıklıkların önüne geçmek amaçlanmıştır.

Psikolojik Operasyonlar (PO): PO'ın yaygın örnekleri, düşmanları caydırmak veya teslim olmaya teşvik etmek için ilan veya yayınları dağıtmayı içerir. Her ne kadar PO, algı yönetimi ile aynı şekilde kullanılsa da her düzeyde istihbarat sistemlerini ve liderleri etkilemenin önemli bir ifadesini içermez (Martemucci, 2007,s.5).

Halkla İlişkiler: Halkla İlişkilerin rolü kamu, kongre ve haber ajanslarını bilgilendirmektir. Halkla İlişkiler tutum geliştirmek için tasarlanan faaliyetlerde bulunmaz (Siegel, 2005,s.129).

Kamu Diplomasisi Aracılığıyla Politik İkna: Kamu diplomasi kavramsal olarak stratejik iletişim ile bağlantılıdır. Kamu diplomasisi belli bazı uluslararası kamuoyu bilgilendirme faaliyetlerini yürütür. Kamu işlerinin uluslararası bir versiyonu değildir. Halkla ilişkilerin işlevi özellikle medya ile ilgilidir ve genellikle reaktif ve bilgilendirici niteliktedir. Halkla ilişkilerin zaman yönetimi genellikle birkaç günle birkaç dakika içinde ölçülür (Martemucci, 2007,s.5).

Aldatma: Aldatma diğer yöntemlerden farklı çalışır. Halkla ilişkiler, kamu diplomasisi ve psikolojik operasyonların çoğu formları oldukça düz bir şekilde bilgilendirmek ve etkilemek isterken *aldatma* rakiplerin gerçekliğini ve algısını değiştirmek için kasıtlı olarak istifade etmeyi amaçlamaktadır (Dearth, 2002,s.5).

Gizli Operasyonlar (eylem): Belli bir hedef kitleye karşı güvenirlikten yoksun bir mesajı kaynak olarak kullanan resmi bir eylem olarak tanımlanabilir (Dearth, 2002,s.5). Genellikle savaş veya silahlı çatışmalarda ABD tarafından kullanılan suikast eylemlerini tanımlamak için kullanılmıştır.

Propaganda: Propaganda, yaratıcısına hizmet etmek için yaratılmış bir ikna sürecidir. NATO tanımı, doğrudan veya dolaylı olarak sponsorun yararlanması için herhangi bir

toplumun görüşlerini, duygularını, tutumlarını veya davranışlarını etkilemek için yayılan her türlü bilgi, görüş, doktrin veya özel temyizdir (Taylor, 2002,s.28).

İkna: Bir mantıksal delil ve bir talebi kanıtlamak için doğru kanıtları sunarak oluşturulan makul durum (Robbins, 2013,s.418). İknanın en önemli özelliği kullanılan bilginin doğru olmasıdır. İkna sık sık algı yönetimi ile karıştırılır ve aradaki önemli ayırım kullanılan bilginin niteliğidir. Algı yönetiminde kullanılan bilgi doğru olmayabilir

Erarslan, (2018, s.108) ayrıca algı yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı literatürü tarayarak algı yönetimi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgi kurulan kelimeleri tespit etmiştir. Yine bu çalışmada algı yönetimi ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenlerden görüşler alınarak kavramın gerçek, yan, mecaz ve çağrışımsal anlamlarıyla ilgili kelime ağı Tablo 2.1 'de verilmiştir. Bu listede yer alan kelimeler algı yönetimi kavramının günlük hayata ne derece etki ettiğinin bir göstergesidir.

Tablo 2. 1. *Algı yönetiminin gerçek, yan, mecaz anlamlarıyla ilgili kelime ağı*

Aldatmak	Hipnotize Etmek	Plan Yapmak
Alaylamak	İdrak Ettirmek	Rıza Oluşturma-Rızanın Kontrolü
Baskılamak	İkna Etmek	Sahtecilik
Benimsetme(me)k	İmaj Oluşturmak	Saklamak
Bilinçaltına Nüfuz Etmek	İmgelem Yönetimi	Saptırmak
Bulanıklık (Flulaştırmak)	İnanırma(ma)k	Satış Yapmak
Çelişki Oluşturmak	İrade Kontrolü	Şüphe Uyandırma(ma)k
Çıkar Sağlamak	İştahlandırma	Tanıtm(ma)k
Değiştirmek	Kafa Karıştırmak	Telkin Etmek
Dizayn Etmek	Kahramanlaştırmak	Tuzağa Düşmek
Doğrudan Ayırmak	Kandırmak	Tecessüs Etmek
Dolan	Kaygı Oluşturmak	Unutturmak
Dolay Oluşturmak	Kışkırtmak	Vazgeçirmek
Eğlendirerek Kabul Ettirmek	Kompoze Ederek İnanırma(ma)k	Yalan Üretmek ve İnanırmak
Etkilemek	Korku Yaratmak-Salmak	Yanıltmak-Yanılgıya İnanırmak
Farklı Göstermek	Kontrol Altına Almak	Yanlış Yaptırmak
Galeyana Getirmek	Kontrol Etmek	Yaymak
Gerçek Dışılık	Krize Sokmak-Kriz Hali Yaratmak	Yön Vermek-Yönlendirmek
Giz Yaratmak	Kurgulamak	Zaaf Yaratmak
Gözden Kaçırma	Manipüle Etmek	Zayıflık Kurgulamak
Gündem Yaratmak-Saptırmak	Muğlaklık Yaratmak	Zemin Yaratmak-Değiştirmek
Gözbağcılık	Mitler Yaratmak	Zihni Bulandırmak
Hatırlatma(ma)k	Niyet Oku(t)mak	Zihni Kontrol Etmek
Havayı Değiştirmek	Oyun Kurma	
Hikâyeleştirmek	Onaylatma(ma)k	
Hile	Panikletmek	

Not: Tablo "Erarslan, L. (2018). Sosyal Medya ve Algı Yönetimi-Sosyal Medya İstihbaratına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Anlaşıldığı üzere, bu kavramların hiçbiri yalnızca algı yönetimini açıklamamaktadır; ancak bunların hepsinin birlikte algı yönetimini oluşturdukları söylenebilir.

Araştırma sürecinde dikkat çeken bir diğer konu ise *Algı Yönetimi* kavramının literatürde farklı anlamlarda veya farklı kavramların yerine kullanılmasıdır. Örneğin, imaj (Heller, 2014,s.303), empati oluşturmak (Olney & Brockelman, 2003,s.47), örgütsel kimlik ifadesi (Van Halderen, 2009,s.10), tüm askeri operasyonlar için kritik bir araç (Siegel, 2005,s.133), aldatma tekniği (Kopp, 2001,s.8), kriz yönetimi aracı (Hargis & Watt, 2010,s.1), ikna yöntemi (Cabioglu & Iseri, 2015,s.2), liderlikte uygun bir araç (Otara, 2011,s.21) ve örgütsel imaj, kimlikler ve itibar (Elsbach, 2003,s.3). Bu kavram belirsizliği başlangıçta araştırmayı zorlaştıran faktörlerden biri olmuştur, bu nedenle algı yönetiminin ilk ortaya çıkışı ve tanımı çalışmaya referans olarak alınmıştır. Ayrıca bazı müdür ve öğretmenlerin çalışmanın nitel bölümünde kaygı gerekçesi ile görüşmeleri okul dışında yapmak istemeleri, nicel bölümde ise maalesef çalışma izni alırken yaşanan sorunlar -ki bazı bölgelerde bu izin alınamamıştır- günümüzde hala algı yönetimi kavramının olumsuz algılandığını göstermiştir. Özdağ, (2015)'ın belirttiği gibi algı yönetimi başkalarının düşüncelerini izinsiz olarak etkilemektedir ve bu şekilde yaşayanlar özgür değildir (s.13). Bu değerlendirmeler ışığında, yönetsel etik açısından hala sorunlu olan algılama yönetiminin yönetim için olumlu bir yönetim aracı olarak kullanılmaması gerektiği söylenebilir.

2.1.1.8. Eğitimde Algı Yönetimi ve Etik. Yönetimde, özellikle kamu yönetiminde etik geniş kapsamlıdır ve önemlidir. Kamu görevlerinde etik; bir yöneticinin hizmet verdiği kısım açısından vatandaşlara karşı yükümlülüklerini vurgular. Yöneticinin sorumluluğu yönettiği ekibin tamamına karşıdır. Bu açıdan kamu görevlileri kamu gücüne ve kamu güvenliğine sahip olmalıdır (Öztürk, 2008, s.261). Yönetimde etik değerlerin yerleşebilmesi için karar sürecinin şeffaflaştırılması gerekir (Özsalmanlı ve Pank, 2013, s.50). Örneğin, Kepenekci ve Nayır, (2014) yöneticilerin bazı davranışlarının öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmelerinin “göstermelik bir durum” olduğunu ifade etmişlerdir (s.12-13). Çünkü öğretmenlere göre bu yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine değer veriyor gibi görünerek önceden belirlenmiş gizli amaçları veya kendi kararlarında ısrar etmeleri öğretmenlerin karar sürecine olan güvenini ve bu yöneticilere karşı saygısını zedelemektedir. Çünkü yönettiği gruba kendi düşünce ve değerlerini onların rızası olmadan dayatmaya çalışan bir yönetici, diğer çalışanların değerlerini hiçe saymaktadır.

Bu bağlamda Karri (2005) yönetim kavramının dört temel konuyu içermesi gerektiğini belirtmiştir (Kocabaş ve Karaköse, 2009, s.126-127). Bu konulardan ilki ve en önemlisi kurumun performansını ve hesap verebilirliğini optimize etmek için nasıl yönetildiğinin belirlenmesidir. Değerlerin ve hedeflerin, oluşturulan sistemler ve yapılar tarafından nasıl yansıtıldığının farkında olmak gerekir. Bunun için liderlerin birlikte çalıştıkları kişilerin bağlılıklarını sağlayabilmek için gereken ilişkileri nasıl kurmaları gerektiği konusunda bilgili olması beklenir. Son olarak liderlik uygulamasının örgütsel varlığın yürütülmesinde resmi olarak nasıl uygulandığı da önemlidir.

Belirtilen etik değerler yöneticiler için bir kılavuz niteliğinde olmalıdır, aksi takdirde yönetimler oligarşik bir hal alır, bunu engellemenin en akılcı önlemi, yöneticilere mutlak gücün verilmesini engellemek ve her zaman yöneticiler ile yönetilenler arasındaki iletişim hattının açık tutulmasını sağlamaktır (Tanrıöğen, 2014). Bunun yanı sıra NASSP, (2008) okul liderlerine etik davranışlar olarak öğrencilerin refahını ve başarısını tüm karar alma ve eylemlerde temel değer olarak kabul etmeyi, dürüstlük ve doğrulukla mesleki sorumlulukları yerine getirmeyi önerir. Ayrıca bireylerin medeni ve insan haklarını gözetmek ve siyasi, sosyal, dini, ekonomik veya diğer etki yoluyla kişisel kazanç için pozisyon kullanmaktan kaçınmanın etik esaslar olduğunu vurgular.

Yukarıda verilen davranışlar Allport (1961)'un olgun kişilerin davranışlarına oldukça benzerdir. Allport olgunlaşmanın yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu belirtir ve olgun kişiliğe sahip kimselerle olgunlaşmamış ya da nevrotik kişiliğe sahip olanlar arasında bazı niteliksel farklılıklar olduğunu ileri sürer. Bu düşünceye göre, olgun kişiliğe sahip kimselerin davranışları işlevsellik açısından özerktir ve bilinçli olarak motive olunmuştur. Olgunlaşmamış kişiliğe sahip bireylerin davranışları ise çoğunlukla çocukluk yaşantılarından kaynaklanan bilinçdışı güdülerce yönetilmektedir (İnanç & Yerlikaya, 2018, s.257-258). Allport'un olgun kişiliğin altı temel ölçütlerinden dördüncüsü "olgun kişiler gerçekçi algılara, becerilere ve hedeflere sahiptirler. Sağlıklı kişiler olayları, görmek istedikleri gibi değil, gerçekçi bir biçimde, olduğu gibi görürler. Gerçekle doğrudan ilişki içine girebilirler ve gerçeği kendi *gereksinim ve hayallerine uydurmaya çalışarak çarpıtmazlar*. Ayrıca olgun kişiler, diğer insanları, nesnelere ve durumları da oldukları gibi görürler ve gerçekle baş etmek için gereken becerilere sahiptirler" diyerek adeta algı yönetiminin olgun kişiliklerin yapacağı bir davranış olmadığını da belirtmektedir.

Yönetimsel Etik kavramını tanımlarken Aydın, (2012), yönetimsel kararların verilmesinde tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmayı bir öncelik olarak görmüştür. Ayrıca yönetimsel etikle ilgili ölçütleri belirlerken bireylerin varlık ve bütünlüğüne saygıyı;

herkes için en iyi olacak eylemlerin seçilmesini ve eylemlerde adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, saygı, açıklık, sevgi, demokrasi, hoşgörü vb. gibi evrensel değerleri temel almayı sağlayan, yöneticilere eylemlerinde yol gösteren davranış ilkeleridir şeklinde tanımlamıştır (Aydın, 2012, s. 4).

Son olarak 13/04/2005 tarih ve 25785 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe giren “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik,”(2005)’te kullanılan ifadeler doğrudan olmasa da tanımsal olarak algı yönetiminin kamu görevinde kullanımı yasaklamıştır.

MADDE 5. Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindenliği ve beyana güveni esas alırlar.

MADDE 10. Yönetici veya denetleyici konumunda bulunan kamu görevlileri, keyfi davranışlarda, baskı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunamaz, açık ve kesin kanıtlara dayanmayan rapor düzenleyemez, mevzuata aykırı olarak kendileri için hizmet, imkan veya benzeri çıkarlar talep edemez ve talep olmasa dahi sunulanı kabul edemezler.

2.1.2. Örgüt İklimi

İnsanların çalıştıkları örgütlere yönelik değerlendirmeleri ve zaman zaman diğer örgütlerle karşılaştırmaları bilinen ve gözenen bir durumdur. Bazıları çalıştıkları yerleri severek ve hatta överek anlatırken bazıları aynı örgütte benzer durumları sevmeyebilir. Ertekin, (1978) zamanla örgütlerin kendilerine özgü bir kişilik geliştirebileceğini ve çevrelerini etkileyebileceğini aktarır. Kişilikler; işin gerekleri, örgütün yapısı ve amaçları öyle bir biçimde etkileşir ve bir iklim yaratır ki bu hem birey için hem de örgüt için önem taşır. Bir başka deyişle yaratılan bu iklim hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır hem de bireyin davranışlarında etkili olur (s.18).

İklim başlangıçta örgütsel hayatın kalitesinin sürdürülmesini ifade etmek amacıyla kapsayıcı bir kavram olarak ele alınmıştır (Hoy & Miskel, 2010, s.185). Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalar, 1950'lerdeki sosyal bilimin kökenlerine kadar uzanabilir. Halpin ve Croft (1963)'un iklim çalışması ve Örgütsel İklim Tanımlama Anketi (OCDQ) örgüt iklimi alanına öncülük etmiştir (McMurray, 2003, s.30). Bununla birlikte, örgüt ikliminin kavramsal olarak kullanılmaya başlaması ve ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılması ancak 1960'lı yılları bulmuştur. Örgüt iklimi çalışmalarının geçmişi çok eski tarihlere kadar dayanmasına rağmen ilgi duyulan bir konu olmaya devam etmektedir. Örgüt iklimi

konusuna ilginin devam etmesinde, örgüt ikliminin çalışanların davranışları üzerindeki önemli etkisi rol oynamaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2013, s.1). Devamında iklim araştırmaları, hem işletme sektörüne hem de eğitim kurumlarına sistem özelliklerini tanımlamayı ve ölçmeyi amaçlayan sayısız araştırma sonuçları ve teşhis materyalleri sunmuştur (Smith, Hoy, & Sweetland, 2001, s.137).

Gilmer, (1971) etimolojik olarak iklim (climate) sözcüğünün Yunanca kökenli olduğunu ve eğilim anlamına geldiğini bildirir. Bu sözcük, ısı ve basınç gibi fiziksel iklim olaylarını anlatmakla birlikte aynı zamanda örgüt üyelerinin örgütü nasıl algıladığını de anlatır. Yine Gilmer'e göre, örgüt ikliminin fiziksel anlamının yanında psikolojik bir anlamı da vardır (akt.İhtiyaroğlu, 2014).

Örgüt iklimi, bir örgütteki hissedilen genel hava ve duygular ile ilişkilendirilmekte ve genel olarak örgüt bireylerinin davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır. Çünkü örgüt iklimi, bir örgütü oluşturan bireylerin kurumda, dolaylı ya da doğrudan yarattıkları çalışma ortamını ifade etmektedir. Bu anlamda örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulan bir şey değil, ancak hissedilebilen ya da algılanabilen bir olgudur (Yılmaz & Altinkurt, 2013, s.1-2).

Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimi tanımı olarak birlikte yaşayan ve belirli bir yerde çalışan insanların ortak algılarına dayalı olarak belirlenen ve iş çevresinin insan davranışlarını etkileyen bir dizi ölçülebilir niteliğidir şeklinde kullanmıştır (Hoy & Miskel, 2010, s.185). Örgüt iklimini, çalışanların örgüt hakkındaki ortak algılamaları olarak tanımlanırken Schein (1990) örgüt iklimini, iş görenlerin değer yargıları ile örgüt kültürü arasındaki uyumu olarak görmektedir. Çalışma ortamı iş görenlerin beklentilerini karşıladığı oranda kurumda olumlu bir ortam, iklim oluşur. Örgüt iklimi kısa sürede oluşur ve yönetsel veya örgüt öğelerindeki değişiklikler veya davranış şekillerinden etkilenir (akt. Sayın, 2017, s.4). Diğer örgüt iklimi tanımı ise Ertekin tarafından yapılmış ve Ertekin (1978) örgüt iklimini; örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi olarak tanımlamıştır (Ertekin, 1978, s.19-20). Bursalıoğlu, (2008, s.24) ise örgüt iklimini, örgütün boyutlardan biri olarak görmektedir ve örgütün *amaç, yapı, süreç* ve *hava* (iklim) gibi örgütü açıklamakta kullanıldığını değinmiştir.

James & Jones, (1974) örgüt ikliminin psikolojik iklimden ayrılması gerektiğini vurgular. Şöyle ki örgüt iklimi örgütsel niteliklere, ana etkilere veya uyaranlara atıfta bulunurken psikolojik iklim bireysel öznel niteliklere, yani kişinin algılanan örgütsel nitelikleri ve bireysel özellikleri arasındaki etkileşimi bir dizi beklenti, tutum ve davranış kümesine dönüştürdüğü psikolojik bir süreçtir (s.1110).

2.1.2.1. Forehand'e göre örgüt ikliminin değişkenleri. Forehand, (1968) örgüt ikliminin temel üç değişken grubu içerdiğini belirtmektedir (s.66). Bu değişkenler bireyin kendisinden kaynaklanmayan, örgüt üyelerini dışardan etki eden örgütün büyüklüğü ve yapısı gibi çevresel değişkenler. Örgüte bireyin katılımıyla dâhil olan örgüt üyelerinin yetenekleri, yaklaşımları, işe karşı ilgileri, karakteristik nitelikleri ya da sahip oldukları değerleri ifade eden kişisel değişkenler ve çevresel ve kişisel değişkenlerin bir araya gelmesi sonucunda oluşan motivasyon, doyum, memnuniyet ve verimlilik gibi sonuç değişkenlerdir (Ertekin, 1978, s.6). Bu değişkenler açısından değerlendirildiğinde, örgüt iklimi bireysel değişkenlerin ve çevresel değişkenlerin etkileşimi olarak görülebilir.

2.1.2.2. Batlis'e göre örgüt ikliminin karakteristik özellikleri. Batlis, (1980) Örgüt ikliminin belirgin karakteristik özelliklerini birini örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşimi, örgütün yapısı, üretilen politikalar ve süreçler sonucunda ortaya çıkan örgütün evrensel izleniminden meydana gelmesi olarak belirtmiştir. Diğer bir özellik örgüt ikliminin algılanmasının çalışma ortamı ile ilgili şartların algılanmasına bağlı olmasıdır. Ayrıca iklim liderlik tarzı, çalışma ortamı gibi örgütsel özelliklerden etkilenen, ancak bireysel davranışı ve işe karşı tutumu etkileyen ara bir değişken olarak ele alınmalıdır (akt. Özsoy, 2012, s.44).

2.1.2.3. Myers'e göre örgüt iklimini etkileyen değişkenler. Örgüt iklimi işin doğası, yaşı, konumu, çalışanların nitelikleri, yönetim politikaları, mevzuat ve yönetmelikler, örgütün değerleri, liderlik tarzı ve denetim biçimi gibi değişkenlerden etkilenir. Bu faktörler dinamik ve bir birleriyle etkileşim halindedir. Durum böyle olunca örgüt içindeki hava (iklim) devamlı değişir. Örgüt iklimi açısından kalıcı olan etkenler büyüme hızı, yetkilendirme, yenilikçilik, otoriteye dönüklük, statü, iletişim ve denge olarak sıralanabilir (Paknadel, 1988, s.45-46).

2.1.2.4. Örgüt ikliminin değişimini etkileyen ana faktörler. Iljins, Skvarciany, ve Gaile-Sarkane, (2015)'e göre örgüt iklimi değişikliğini etkileyen ana faktörler uyum yeteneği, tutarlılık, çalışanların memnuniyeti, çalışanların katılımı misyon olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla örgütün ikliminde değişiklik yapmayı planlayan yöneticiler öncelikle bu faktörlere dikkate almalıları denilebilir. Bu aynı zamanda Tablo 2.2. te verilen Halpin ve Croft (1966) tarafından belirlenen iklim türlerinin karakteristik özelliklerinde de belirtilmiştir.

Okul iklimini açık iklime dönüştürmek isteyen yöneticinin öğretmene desteğini artırması ve morallerini yükseltmesi beklenir. Bu iki temel karakter iklimi açık hale getirirken önemli bir sonuç olarak okulda çözümlerin de önüne geçilebilir. Ancak bu

durumun tersi yapılarak ilgisizlik ve düşük morale yol açacak tutum ve davranışlar sergilenirse örgüt kapalı iklime dönüşebilir ve dolayısıyla çözümlerde artabilir.

Tablo 2. 2. *İklim Türlerinin Karakteristik Özellikleri*

İklim Boyutları	İklim Türleri						
	Açık	Özerk	Kontrollü	Samimi	Babacan	Kapalı	
Öğretmen Davranışları	Engellenme	Düşük	Düşük	Yüksek	Düşük	Düşük	Yüksek
	Samimiyet	Orta	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Orta
	Çözülme	Düşük*	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek	Yüksek*
	Moral	Yüksek*	Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Düşük*
Müdür Davranışları	İşe	Düşük	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Yüksek
	Dönüklük						
	Yüksekten	Düşük	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük	Yüksek
	Bakma						
	Anlayış	Yüksek	Orta	Düşük	Yüksek	Yüksek	Düşük
	Gösterme						
Yakından	Yüksek*	Orta	Orta	Orta	Orta	Düşük*	
İzleme							

* açık ve kapalı iklimlerin belirgin özellikleri (Hoy & Miskel, 1982, s. 190)

Not: Tablo "Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). Educational Administration Theory, Research and Practice (2. Baskı). New York: Random House, Inc." künyeli çalışmadan alınmıştır.

İklim döngüsü konusunda farklı görüşler savunulmakla beraber, ara iklim sınıflandırılmasının ikna edicilik konusunda yetersizliği tartışılrsa da açık-kapalı iklim döngüsü konusunda iyi bir teorik zemin hazırladığı tartışılmaz. Hoy ve Miskel, (1982)'e göre OCDQ çalışmaları iklim döngüsünün bir temel haritasını çıkarmıştır (s. 191).

Bir okul iklimi grubunun görece açık ya da kapalılığını belirlemenin basit bir yolu aşağıdaki iklim açıklığı indeksini kullanmaktır (Hoy ve Miskel, 1982, s.191). İndeks ne kadar yüksek olursa okulun açıklığı o kadar yüksektir. Bu 3 OCDQ alt ölçeği Halpin ve Croft tarafından tanımlanan açık ve kapalı iklimin en önemli karakteristik özellikleridir.

$$\text{Açıklık İndeksi} = \text{Yakından İzleme Puanı} + \text{Moral Puanı} - \text{Çözülme Puanı}$$

2.1.2.5. Örgütlerde olumlu ve olumsuz iklim özellikleri. Okulların açıklık indeksleri aynı zamanda okullardaki iklimin olumlu iklim veya olumsuz iklim şeklinde tanımlanmasının bir kriteri olabilir. Miller (1980), örgütün olumlu bir iklime sahip olması

için dört şartı sağlanması gerektiğini belirtir (akt. Halis ve Uğurlu, 2008, s.120). Bu koşulların başında örgüt üyelerinin ortak amaçlara ulaşmak için etkileşim halinde olmaları ve işbirliği yapmaları gelir. Örgüt çalışanlarının birey olarak moral düzeylerinin yüksek olması morallerini yükseltir ve morali yüksek olan iş gören, örgüte karşı yakın ilgi duyar, buna bağlı olarak performansını da artırabilir. Moralsız çalışanlar ise önemli ölçülerde üretim ve hizmet maliyeti oluştururlar. Diğer bir olumlu iklim şartı ise örgüte karşı bir bağlılık duygusu oluşmasıdır. Çalışanlarda örgütsel bağlılık varsa örgütün değerleri, misyonu ve amaçları çalışanlar tarafından daha çok benimsenecek ve örgüt başarılı bir şekilde var olmayı sürdürecektir. Son olarak Miller (1980) örgüt içinde herkes tarafından bilinen bir yapı ve standartların olması gerektiğini bildirmiştir. Örgütün bilinen bir sistem içinde işlemesi, bazı kural ve standartlara dayalı olması, belirsizlik ve tutarsızlık oluşmasını engelleyerek tarafsız bir yönetim sağlayacaktır.

Olumsuz bir iklime sahip örgütte örgütsel başarı azalacak ve zamanla yerini örgütsel başarısızlığa bırakacaktır. Olumsuz bir iklimin belirgin özellikleri (Varol, 2015, s.221-222) tarafından belirlenmiş ilk ve önemli bir gösterge olarak insanın değer taşımayışının gözlemlendiği bir iklimden bahsedilmiştir. Diğer olumsuz iklim özellikleri katı-baskıcı bir örgütsel yapı ve bununla birlikte ortaya çıkan olumsuz sonuçların etkisi, sınırlı iletişim, katılım ve etkileşimi engelleyen anti-demokratik liderlik özellikleri olarak belirtilmiştir. Olumsuz iklimlerde iş görenler sıkılarak zorla çalışırlar, çalışanlar arasında olumsuz çatışmalar yaşanır ve iletişim engeli nedeniyle etkin bir çatışma yönetimi sağlanamaz. Bunların sonucu olarak örgütte inanılabilirlik, güven, açıklık-içtenlik, yardımseverlik ve samimiyet kalmayacaktır, dolayısıyla örgüt başarısı ve hatta varlığı zora girecektir.

Shanker, Bhanugopan, van der Heijden, & Farrell, (2017) yaptıkları araştırmada, inovasyonun örgütün başarısı, bireysel yaratıcılığın ve yenilikçiliğin desteklenmesinin örgütsel düzeyindeki yenilikçilik açısından büyük öneme sahip olduğu ve esas olarak olumlu bir örgüt iklimi kurumlarda yaratıcılığı ve yeniliği olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Dahası, örgütler bireyler tarafından olumlu algılanan bir örgüt iklimi geliştirebilirlerse bu durum daha yüksek seviyede motivasyon, örgüte bağlılık ve çalışan devamlılığı ile sonuçlanacak ve örgütsel performansın gelişmesini sağlayacaktır.

Olumlu iklim oluşturmanın belirtilen şartları özetle işbirliği, yüksek moral, örgüte bağlılık ve tutarlılık olarak ele alınmıştır. Bu şartlar Halpin ve Croft (1966) tarafından belirlenen iklim türlerinin karakteristik özellikleriyle benzerlik gösteriyor denilebilir.

2.1.2.8. Örgüt ikliminin boyutları. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan pek çok çalışmada da örgüt iklimini oluşturan boyutlara ilişkin çeşitli örgütsel değişkenlerin yanı sıra kişisel değişkenler de ele alınmıştır. Tablo 2.1.’de verilen çalışmalar dışında örgüt iklimi boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri ile ele alınmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra Ertekin (1978), Zammuto ve Krackover (1991), Hoy, Page, Smith ve Sweetland’ın (2003), Choudhury (2011), Hoy ve Miskel (2012) örgüt ikliminin birçok bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Tablo 2,3’de literatürde bulunan örgüt iklimi ölçeklerine ve boyutlarına (1963-2002 yılları arasında yayınlanmış) genel bir bakış kronolojik sırayla sunulmuştur (Eikelenboom, 2005, s.45-47).

Tablo 2. 3. *Örgüt ikliminin boyutlandırılması*

Araştırmacı(lar)	Ölçek/Boyut
Halpin ve Croft (1963)	“Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği” (OCDQ)
Margulies (1965)	“Uyarlanmış Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği”
Likert (1967)	“Örgütsel Özellik Profili” (POC) “Örgüt İklimi Ölçeği” (OCQ) 50 madde, 9 boyut
Litwin ve Stringer (1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Yapı, Sorumluluk, • Ödül, Risk Alma, • Samimiyet, Destek, • Performans Standartları, Çatışmalar, Kimlik
Schneider ve Bartlett (1968, 1970)	“Aracı İklim Ölçeği”
Campbell, Dunnette, Lawler ve Weick, (1970)	<ul style="list-style-type: none"> • Özerklik/Kontrol, • Yapının Derecesi, • Ödüllerin Doğası, • Saygı, Samimiyet ve Destek
Payne ve Pheysey (1971)	“Ticari Örgüt İklim İndeksi” (BOCI)
Hellriegel ve Slocum (1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Merkezileşme, Destek, • Yenilikçilik, Akran İlişkisi, • Başarı Motivasyonu
	Faktörler:
	<ul style="list-style-type: none"> • Etkili Örgüt Yapısı, • İş Özerkliğine Karşı Verimsiz Faaliyetlerin Yüku, • Kapalı Genel Denetim, • Açık Zorlayıcı Çevre, • Yönetim/Akran Desteği-Çalışan Merkezli Yönetim
Waters, Batlis ve Roach, (1974)	
Wallach (1983)	“Örgüt İklimi İndeksi: 3 boyut

Moos (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Bürokrasi, Yenilik, Destek <p>“İş Çevresi Ölçeği” İlişki Boyutu: Katılım, Akran Uyumu, Yönetici Desteği Kişisel Gelişim Boyutu: Özerklik, Görev Yönelimi, İş Baskısı</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sistemi Koruma Ve Değiştirme Boyutu: Açıklık, Kontrol, Yenilik, Fiziksel Rahatlık <p style="text-align: right;"><i>(devamı arkadadır)</i></p>
-------------	--

Tablo 2. 4. Örgüt ikliminin boyutlandırılması (Devamı)

Araştırmacı(lar)	Ölçek/Boyut
	“Örgüt İklimi İndeksi Araştırması” (OCIS):
Nave (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • İş Boyutu, • İletişim Boyutu, • Yönetim Boyutu, • Motivasyon Ve Etik Boyutu
Jabri (1986)	“Örgüt İklimi Ölçeği”
Taylor & Bowers (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Karar Verme Uygulamaları, • İletişim Akışı, • İş Organizasyonu • Kişiler Arası İlişkilerin Doğası, • Bürokrasinin Doğası, • İşin Doğası, • Ödül Ve Destek Odağı
Schneider, Ashworth, Higgs & Carr (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Başarı, • Genişleme, • Bağlanma
Pathak, Chauhan, Dhar, Pestonee & Reddy (2002)	

Not: Tablo “Eikelenboom, B. L. (2005). Organizational capabilities and bottom line performance. Thesis. Universiteit Nyenrode.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Tablo 2.3 incelendiğinde örgüt iklimi konusunda iklimi oluşturanların algılarının belirlenmesinde farklı ölçekler kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan ölçek boyutlarının bir birlerinden ayrıntıdaki farklarını gözetmeksizin değerlendirilmesinde çalışma ortamı ile ilgili genel boyutların (özerklik / kontrol, yapı derecesi, merkezileşme, hiyerarşinin niteliği ve organizasyon yapısı vb.) kullanıldığı görülebilir. Bu durum örgütsel davranış konusunda daha önce yapılan çalışmaların ortak kavramlar hakkında bir birikim oluşturduğu anlamına gelebilir.

Ertekin (1978) yaptığı çalışmada örgüt iklimini üç boyut olarak ele almıştır. Bunlar bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özelliklerdir. Bireysel özellikler, doyum,

yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri olarak tanımlanmıştır. Örgütsel özellikler, örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık ve sorumluluk alt boyutlarını kapsar. Çevresel özellikler boyutu ise sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı veya hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme alt boyutlarından oluşmuştur (Ertekin, 1978, s.27).

Örgüt İklimi Ölçeği çalışması yapan diğer bir araştırmacı da Zammuto ve Krackover (1991)'dir. Çalışmalarının sonunda yedi boyut ortaya koymuşlar ve bu boyutların; grup iklimi, gelişimsel iklim, rasyonel hedef iklimi ve iç süreç iklimi olmak üzere dört iklim tipini ölçtüğünü ifade etmiştir. Ölçeğin alt boyutları güven, çatışma, ahlak, ödüller, değişime direnç, lider güvenirliliği ve günah keçiliği (Scapegoating) olarak belirlenmiştir.

2.1.3. Okul İklimi

Örgüt iklimi çalışmaları çok farklı örgütlerde çalışılmış bir konudur. Bu örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda iklim konusu okul iklimi olarak kullanılmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2013, s.2).

Örgüt iklimi; örgüt üyelerinin davranışlarından ve üst yönetimin politikalarından oluşan, iş görenlerden tarafından algılanan, örgütsel davranışların oluşmasını sağlayan ve kurumu diğerlerinden farklılaştıran özelliklerdir (James & Jones, 1974, s.1109). Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Okulun iklimi genel bir ifadeyle okulun kişiliği olarak tasalanabilir, yani birey için kişilik ne ise iklimde okul için odur (Hoy & Miskel, 2010, s.185).

Okul iklimi ve okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların büyük bölümünde okulun iklimi ve etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunlardan Dellar'ın (1998) Avustralya'da otuz okulda yaptığı araştırmaya göre, okul yönetimi okuldaki olumlu iklim, okul çalışanları ve paydaşların karar alma sürecine katılımı sağlandığında olduğunda daha başarılı olmaktadır (Akt. Bush ve Middlewood, 2005, s.6). Yılmaz ve Altınkurt, (2013)'ün olumlu iklim özelliklerine sahip olan okullarda öğretmenlerin bağlılığı daha yüksek (Yüceler, 2009; Korkmaz, 2011), öğrencilerin başarısı daha fazla olabildiklerini aktarmışlardır (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998) (s.2).

2.1.3.1. Okul İklimi Tanımı. *Bir okulun iklimi nasıl olmalı?* sorusuna verilen cevaplar kısmen birbirlerinden farklılık gösterse de günümüz literatüründe yer alan çoğu tanım, bir okulun iklimini öğrenme ortamı olarak tanımlayan Howard, Howell ve Brainard'dan (1987) esinlenmektedir (Walters, 2012, s.4). Howard, Howell ve Brainard (1987), olumlu iklimi olan bir okulu “... *olmak isteyeceğiniz iyi bir yer*” olarak tanımlamaktadır.

Bugün en yaygın kullanılan tanım, 1996 yılında Columbia Üniversitesi'ndeki Teachers College'da kurulmuş olan Ulusal Okul İklim Merkezi (NSCC) tarafından geliştirilmiştir. NSCC, okul iklimini okul yaşamının niteliği ve karakteri olarak tanımlar (NSCC, 2007). Hoy ve Miskel, (2010) okul iklimini bir bireyin kişiliğine benzetirken (s.185), Aydın, (1993) örgüte kimliğini kazandıran, insan davranışlarını etkileyen ve insanlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisi olarak tanımlamıştır (Akt.Taymaz, 2009, s.75). Bursalıoğlu, (2008) da okul iklimini okulun kimliği olarak görenlerdendir (s.36).

Norton (1984), okul iklimini Reinhartz ve Beach'in tanımlarını yola çıkarak okulun karakteri, niteliği ve okul paydaşları (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve çevre vb.) arasındaki etkileşimin kalite düzeyi arasındaki ilişkiler olarak tarif etmiştir (Doğan, 2005, s.11). Çalık, Kurt, ve Çalık, (2011) okul ikliminin, okul sistemi içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili faktörlerden meydana geldiğini ve bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerin okulun iklimi olduğunu belirtmektedirler (Yılmaz ve Günay, 2016, s.3067-3068).

Okul iklimi, insanların okullarına ilişkin algılarını tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin, ofis çalışanlarının, gözetmenlerin, kafeterya çalışanlarının, iş ortaklarının, toplum üyelerinin ve okul hayatında önemli rol oynayan diğer kişilerin inançlarını, değerlerini ve tutumlarını birleştirir (Stevens ve Sanchez, 1999, s.129).

2.1.3.2. Olumlu Okul İkliminin Özellikleri. Okullarda çalışanlar tarafından hissedilen iklimin genel olarak olum şeklinde tanımlanmasının belli özelliklerini bir araya getiren çalışmaların ortak özellikleri ve tanımları bu bölümde verilmiştir.

Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda personelin şiddete maruz kalmadığı, şiddetin azaldığı, akademik başarılarının etkilendiği ve devamsızlığın azaldığı kanıtlanmıştır (Bradshaw et al., 2012; Espelage et al., 2014; Dominguez Alonso et al., 2009), (Akt. Kayiwa ve diğerleri, 2017, s. 84).

Klein ve diğ. (2012) okullardaki zor durumları ve şiddeti iyileştirmek için olumlu okul iklimini araştırmanın önemli bir faktör olarak belirtmişlerdir (Mink, 2014, s 17). Witcher'e (1993) göre, olumlu bir okul ikliminin özellikleri arasında şunlar yer alır: eğitimcilerle önem verme, şefkatli ortam, motive edici bir müfredat, mesleki arkadaşlık ve ebeveynlere ve topluma yakınlık (Akt. Stevens & Sanchez, 1999, s. 130).

Ayrıca Tok, (2013) olumlu bir okul iklimine katkı sağlamak amacıyla yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarına karşı daha duyarlı olmalarının yanı sıra, yöneticilerin öğretmenlerin sergilediği başarılı ve olumlu çalışmalardan duydukları memnuniyeti ifade ederken net olmaları, bu tür davranışları teşvik ve takdir etmeleri, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almaları gerektiğini önermiştir (s.257).

Yapılan her okul iklim çalışmasında, olumlu okul iklimi olan her bir okulda sergilenen özellikleri ele almıştır. NSCC, sürdürülebilir, pozitif bir okul ikliminin, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli gençlik gelişimini ve öğrenmeyi teşvik edici olduğunu belirtmektedir (Walters, 2012, s. 4).

NSCC, olumlu okul iklimi belirlerken dikkate alınması gereken dört temel boyutu ele almıştır. Kurallar, normlar, fiziksel güvenlik ve sosyal - duygusal güvenlikten oluşan *Güvenlik* boyutu yanı sıra *İlişkiler*, *Öğretme ve Öğrenme*, *Kurumsal Çevre* boyutlarıdır.

Hoy ve Tarter, (1992) olumlu bir okul iklimini belirlemek ve tanımlamak için bir sağlık metaforu kullanmışlardır. Sağlıklı okul iklimi olan okulların daha iyi okullar olduğu fikrini savunurlar. Hoy ve Tarter (1992)'a göre olumlu bir okul ikliminde “İlişkiler daha açık, öğretmenler daha üretken, yöneticiler daha yansıtıcı ve öğrenciler daha yüksek seviyelerde başarıya ulaşıyor” (s. 79).

Bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükselmesini sağlayan koşullardan biridir. Okul iklimi üç temel boyutta incelenebilir ve her bir boyut için belirli özellikler görülebilir (Taymaz, 2009, s. 75). Bunlardan birincisi bireysel özelliklerdir ve okulda görevli bireylerin özlük hakları, önemsenmeleri, doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkiler, kariyer olanaklarını kapsar. Örgütsel özellikler ise okulun amacı, benimsediği politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, görev, yetki ve sorumluluk dağılımı, çatışma yönetimi, ödül prensipleri, kaynaklar ve örgütün gelişme durumundan oluşur. Okulun bulunduğu çevrenin yapısı, beklentiler, baskı, uyum ve çevreden gelen desteğin boyutu ise çevresel özellikler olarak tanımlanır (Taymaz, 2009, s. 75).

2.1.3.3. Okul İkliminin Önemi. Eğitim çalışmalarının başlangıcından beri, araştırmalar okul ikliminin öğrencinin duygusal ve akademik başarısını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Basitçe, “okul üyeleri güvende olduklarında, değer gördüklerinde,

saygı duyulduğunda, önemsendiklerinde ve ilgileri çekildiğinde öğrenme artar” ifadesini kullanılmıştır (Chan, n.d.). Okullar öğrencilere başarılı olmaları için gerekenleri sağladığında ve öğrencileri olumlu deneyimlere maruz bıraktıklarında iyi şeyler olur (Akt. Walters, 2012, s.6).

Olumlu okul iklimi ile ilgili sonuçlardan bazıları: Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısını olumlu etkilemektedir (Hoge, Smit, ve Hanson, 1990). Öz eleştirinin olumsuz etkilerini azaltmıştır (Kuperminic, Leadbeater, & Blatt, 2001). Öğrencilerin madde kullanımı ve psikiyatrik sorunlarının daha az görülmesi (Kasen, Johnson ve Cohen, 1990; LaRusso, Romer ve Selman, 2008; Ruus ve ark., 2007; Shochet ve ark., 2006) Özellikle, lise öğrencileri arasında psikiyatrik sorunları olduğunu rapor eden öğrenci sayısında ve madde kullanımında azalma (LaRusso ve ark., 2008). Ortaokul ve lisede öğrenci devamsızlığında azalma (deJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989; Purkey & Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985). Lisede düşük öğrenci terki oranları (Wu, Pink, Crain ve Moles, 1982; Lee, Cornell, Gregory & Fan, 2011).

Peyne ve Mansfield’e göre yönetim açısından okulun ikliminin belirlenmesi, yönetimin yararına olacak bilgiler sağlar (Peker, 1994, s.24 akt Dağlı, 2017, s.7). Okulda iklimin belirlenmesinin okulla birey arasındaki etkileşimin anlaşılmasına, bu davranışların çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında toplanabilmesine, bireysel beklentiler ve okul beklentileri arasında denge sağlanmasına katkı sunarak, en uygun okul ikliminin oluşturulması için müdür ve öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda ışık tutar.

2.1.3.4. Okul İkliminin Belirlenmesi

2.1.3.4.1. Halpin ve Croft (1966)’a göre okul iklimi boyutları. Halpin ve Croft’un yaptıkları çalışma sonunda geliştirdikleri örgüt iklimi boyutları dördü öğretmen ve dördü de yöneticilerin davranışlarını betimlemek üzere oluşturulan toplam sekiz alt boyuttan ve 64 maddeden oluşmaktadır (Thomas, 1976, s.446).

Öğretmen davranışları

Okul ikliminin açıklık ve kapalılık düzeyini belirleyen öğretmen davranışları ve bu davranışların göstergesi olan eylem örnekleri aşağıda verilmiştir.

Çözülme: Öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar. Göreve göre çözümleri farklı yönlerde ararlar; kendi aralarında anlaşamazlar. Sürekli sızlanır ve çekişirler. Öğretmenler okuldan ayrılma ya da nakil hakkında konuşurlar.

Engellenme: Öğretmenler müdürün, kendilerine rutin görevler, kurul üyelikleri ve gereksiz iş yükü olarak yorumladıkları görevleri yüklediğini hissederler. Öğretmenler, müdürü çalışmalarını kolaylaştırmaktan çok engelleyen birisi olarak algırlar. Öğretmenlerin dersleri dışında çok fazla sorumlulukları vardır.

Moral: Öğretmenler, sosyal ihtiyaçlarının karşılandığını ve aynı zamanda işlerinde bir başarı hissini yaşadığını düşünmektedirler. Öğretmen toplantılarında, 'bir şeyler yapalım' duygusu vardır.

Samimiyet: Öğretmenler birbirleriyle dostane sosyal ilişkiden yararlanırlar. Bu boyut, zorunlu görev başarısıyla ilişkili olmayan bir sosyal ihtiyaç memnuniyetini açıklar. Öğretmenler özel yaşamları hakkında diğer personele konuşurlar.

Yönetici davranışları

Halpin ve Croft'a göre okul ikliminin açıklık ve kapalılık düzeyini belirleyen yönetici davranışları ve bu davranışların göstergesi olan eylem örnekleri aşağıda verilmiştir.

Yüksekten bakma (uzak durma): Müdürün sergilediği davranışlar resmi ve kişisel olmaktan uzak olarak nitelenir. Müdür *Kitaba göre davranır* ve öğretmenlerle gayri resmi, yüz yüze bir durumla uğraşmak yerine kurallar ve politikalar tarafından öğretmenleri yönlendirmeyi tercih eder. Kendisini en azından duygusal olarak, personelinden uzak tutar. Yüksekten bakma, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki psikolojik uzaklığı ifade eder. Öğretmenlerle her gün sadece müdür talep ettiği temasa geçilmektedir.

Yakından kontrol: Müdür davranışlarının personelin yakın gözetimi olarak algılandığı ortamı tanımlar. Son derece yönlendirici ve görev odaklıdır. Müdürün iletişimi sadece tek yönlü olma eğilimindedir ve çalışanlarından gelen geri bildirimlere karşı duyarlı değildir. Müdür, öğretmenlerin tam kapasitelerini sergilediklerinden emin olmak ister.

İşe dönüklük: Davranışın şekli, öğretmenlerin yakından gözetilmesiyle değil, müdürün şahsen sergilediği örnekle öğretmenleri motive etme girişimi olarak belirlenir. Öğretmenlere kendi istekleriyle verdiklerinden fazlasını öğretmenlerinden istemez; müdürün davranışları, açıkça, görev odaklı olsa da öğretmenler tarafından olumlu olarak görülür. Okul müdürü, karşılaştığı yeni fikirleri öğretmenlere anlatır.

Anlayış gösterme: Öğretmenler tarafından insancıl davranma eğilimi olarak karakterize edilen, insani özelliklerinden dolayı onlar için fazladan bir şeyler yapmaya çalışan davranışlardır. Müdür, öğretmenler için daha iyi koşullar sağlamaya çalışır.

2.1.3.4.2. OCDQ-RE Hoy ve Tarter, (1997)'a göre okul ikliminin boyutları. OCDQ'nun üç çağdaş sürümü vardır. Biri ilkökul, biri ortaokul ve sonuncusu da liseler

içindir. OCDQ-RE tarafından ölçülen altı boyut aşağıda tanımlanmıştır (Hoy & Miskel, 2010, s.187).

Destekleyici müdür davranışı: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtmaktadır. Okul müdürü öğretmenleri dinler ve önerilere açıktır. Öğretmenlere gerçekçi ve sık övgüde bulunulur. Eleştirileri yapıcıdır.

Emredici müdür davranışı: Okul müdürü otokratik davranışlar sergiler. Katı ve sıkı bir gözetim vardır. Bu tür davranışta müdür, en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip etmektedir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Müdür öğretmenin işine yardımcı olmaktan daha çok engel olmaktadır. Öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komite gereklilikleri, rutin görevler ve yoğun işler yüklemektedir.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler, kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdır.

Samimi öğretmen davranışı: Okul içerisindeki güçlü ve yakın sosyal destek ağını yansıtmaktadır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanımakta, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sık sık bir araya gelmektedir.

Umursamaz öğretmen davranışı: Anlama ve profesyonel etkinliklere odaklanma eksikliğini yansıtmaktadır. Öğretmenler, sadece zaman doldurmaktadır. Davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

2.1.3.4.3. Thomas ve Slater, (1970)'a göre okul ikliminin boyutları. Thomas ve Slater (1972) Güney Avustralya'daki 72 ilköğretim okulundan elde edilen veriler üzerinde analizler yapmış ve bu analizler doğrultusunda ikisi müdürün davranışına ve ikisi de öğretmenlerin davranışlarına ilişkin dört boyut belirlemiştir. Bu boyutlar şöyle açıklanmaktadır (Thomas, 1976, s.449):

Müdür Davranışları

Destekleyici: Destekleyici davranış müdürün lider davranışının bir ölçütüdür. Destekleyici müdür, öğretmenlerinin kişisel ve profesyonel refahıyla ilgilidir. Müdür görülebilir, ulaşılabilir ve tartışmaya açıktır. Destekleyici müdür, okulun işleyişinde yer alır ve kendi rolü derecesine göre bir örnek oluşturur. Müdürün desteği, okuldaki öğretmen katılımı ve memnuniyeti ölçüsünde gözlemlenebilir.

İş Odaklı: Davranış, müdürün liderlik davranışının bir ölçütüdür. Okula karşı ilgisi aslında egoisttir. Müdürün liderlik tarzı otoriterdir; okulu etkileyen kararları kendi kendine alır. Okulun işlevsel yönlerine olan ilgisi ve yakın gözetimi, öğretmenler için can sıkıcıdır.

Öğretmen Davranışları

Samimiyet: Öğretmenler arasındaki sosyal uyumluluğun bir ölçütüdür. Okul çalışanları birbirleriyle samimi kişisel ilişkilerin tadını çıkarırlar. Okulda bu davranışlar özellikle öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri için işbirliği şeklinde gözlenmektedir. Okulun ötesinde, bu tür ilişkiler tatmin edici sosyal aktiviteler olarak ta görülür.

Uyuşmazlık: Okul içindeki öğretmen etkileşiminin bir ölçütüdür. Grup anlaşmazlığı, uyuşmazlık ve bölünme biçiminde ortaya çıkar ve olması beklenen tutarlı mesleki ilişkilerin eksikliğini yansıtır.

2.1.3.5. Okul İkimi Türleri. Literatürde iklim çalışmalarının genellikle işletmelerle ilgili olduğu görülmektedir. Ancak gerek doğrudan okullarda yürütülen çalışmalar gerekse işletme ortamlarında elde edilen verilerin okul ortamına uyarlanması sonucu elde edilen okul iklimi çalışmaları da azımsanmayacak kadar çoktur denilebilir. Aşağıda bu çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

2.1.3.5.1. Halpin ve Croft (1963)'e göre okul iklimini türleri. Eğitim yönetiminde bir sınıflandırma şeması örneği, Andrew Halpin ve Don Croft tarafından yapılan örgüt iklimi çalışmasıdır. Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimini altı kategoriye ayırmışlardır (Lunenburg & Ornstein, 2008, s. 4):

Açık iklim: Yönetici ve öğretmenlerin büyük uyum içinde oldukları okulu tanımlar. Amaçları doğrultusunda hareket eden ve üyelerinin toplumsal ihtiyaçlarını tatmin ederek enerjik, canlı örgüt açık iklimin betimlemesidir. Bu iklimin temel özelliği bütün üyelerce sergilenen davranışların *gerçek* olmasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2012, s. 68). *Özerk İklim:* Öğretmenlerin moralleri açık iklimdeki kadar olmasa da yüksektir. Bu tarz okullarda sosyal gereksinim ve sosyal tatminlere çok önem verildiği görülür. *Kontrollü İklim:* Esas olan görevdir. Arkadaşlık ve sosyal ilişkilere pek zaman ayrılmaz. *Samimi (Sıcak) İklim:* Müdür ve öğretmenlerde karşılıklı bir arkadaşlık tavrı ve samimiyeti dikkat çeker. *Babacan İklim:* Bu iklim öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak hem de onları kontrol etmek isteyen ancak bu girişimlerinde pek başarılı olamayan müdürün bulunduğu okulları tanımlar. Öğretmenler bir arada iyi çalışmazlar. Müdür iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri motive edemez. *Kapalı İklim:* Müdür öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirme konusunda yeterli değildir. Okul müdürü emredicidir. Öğretmenler durumdan oldukça bezmiş ve bir an önce başka kurumlara gitmek isterler. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların sosyal gereksinimleri ile ilgilenilmez. Üyelerin davranışları yapay olarak değerlendirilebilir, örgüt gelişmez genel olarak durağandır.

2.1.3.5.2. Hoy ve Clover (1986)'e göre okul ikliminin türleri. Hoy ve Clover (1986) örgüt ikliminin okullar için iki temel faktörü olan öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının durumuna göre açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olarak tanımlamışlardır.

Açık İklim: Açık iklime sahip bir örgütte yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşım bulunmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve onlara karşı yönlendirici bir tutum içine girmez (Hoy, Tarter, & Bliss, 1990, s.261). *İlgili İklim:* İlgili iklimin hâkim olduğu örgütlerde yöneticiler öğretmenler üzerinde sınırlayıcı ve otoriter bir tavır takınırlar. Öğretmenleri mesleki ve bireysel anlamda desteklemeyen bu yöneticiler için olumlu yönde her hangi bir liderlikten de söz edilemez. Fakat okul yöneticisinin bu olumsuz tutumuna rağmen öğretmenler arası iletişim oldukça yüksektir (Dağlı, 2017, s. 46). *İlgisiz İklim:* Bu tarz iklime sahip okullarda yönetici liderlik becerilerini genellikle kullanır ve yöneticilerin bu liderlik tutumları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırıcı olarak kullanılır (Hoy & Tarter, 1992, s.79). *Kapalı İklim:* Bu okullarda öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler oldukça kopuktur. Otoriter bir yönetim tarzını benimseyen okul müdürü öğretmen ihtiyaçlarına karşı da ilgisizdir. Görevlerin yerine getirilmesinde herhangi bir önem sırası yoktur, müdür rutin faaliyetler veya önemsiz konularla uğraşır ya da öğretmenlerin asgari derecede önemseydiği gereksiz bir evraklarla uğraşarak vakit geçirir (Rapti, 2012, s.118).

2.1.3.5.3. Lunenburg ve Ornstein (2008)'e göre okul iklimi türleri. Lunenburg ve Ornstein, (2008) örgütsel iklimini, bir organizasyon içindeki toplam çevre kalitesi olarak tanımlar. Okul iklimi, okulun bir bölümü, okul binası veya okul bölgesi içindeki çevreye işaret eder. Lunenburg ve Ornstein okul iklimi türlerinin Açık, Telaşlı-Koşuşturma, Ilıman, Yumuşak-Uysal tabiatlı (Babacan), İnfomal, Soğuk, Kişisellikten Uzak, Düşmanca, Katı ve Kapalı gibi sıfatlarla ifade edilebileceğini belirtmişlerdir (s.67).

2.1.3.5.4. Hoy ve Tarter (1977)'e göre örgütsel sağlık yapısı. Okul iklimini değerlendirmeye yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanılan araçlardan biri de Wayne Hoy ve John Tarter tarafından geliştirilmiş olan Örgüt Sağlığı Envanteridir (OHI) (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.69). Hoy ve Tarter OHI çalışmasında sağlıklı bir okulu kurumsal, yönetsel ve öğretmenlik seviyelerini uyum içinde tutan, işletimsel ihtiyaçları karşılayan, rahatsızlık veren dış baskılarla başa çıkabilen ve enerjisini okulun amaçlarına yönlendiren bir okul olarak tanımlamışlardır (Hoy & Tarter, 1992, s.75).

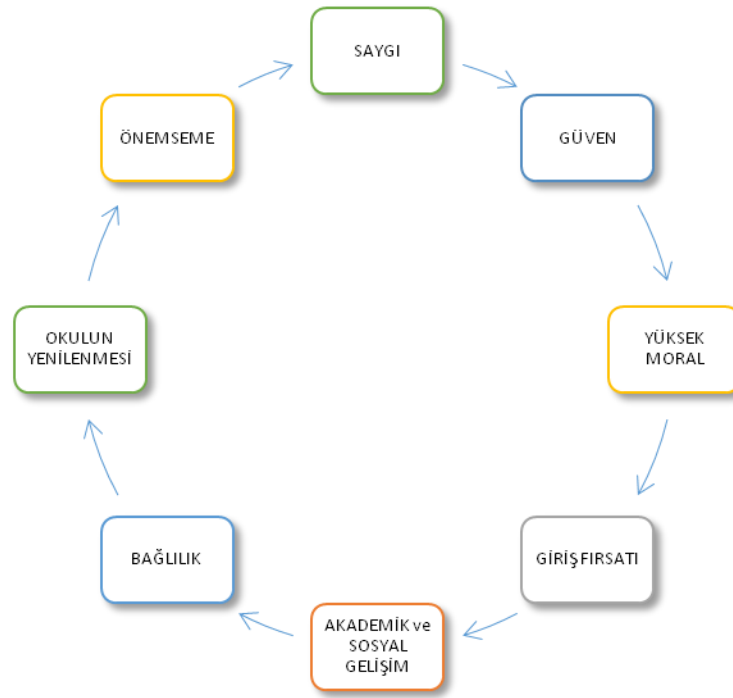
Sağlıklı Okul: Bir okulun sağlıklı olması, kurumsal başarıya ulaşmak için çalışan ve davranışlar açısından uyumlu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin varlığı ile mümkündür. Sağlıklı okulun bazı özellikleri yüksek öğretmen yakınlığı, yüksek akademik vurgu,

yüksek mesleki liderlik, yüksek kaynak desteği ve yüksek yönetsel etki olarak belirtilmiştir.

Hasta Okul: Bir okulun sağlıklı yani hasta olması, okulun dış baskıların saldırısına karşı savunmasız olduğu anlamına gelir. Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin veliler tarafından makul olmayan taleplere maruz kalmasına yol açar. Okul kendi amaçlarıyla uğraşmak yerine enerjisini toplumdan gelen önemsiz taleplerle uğraşmaya harcamak durumunda kalır (Hoy ve Miskel, 2010, s.190). Hasta okulun bazı özellikleri ise düşük kurumsal bütünlük, düşük mesleki liderlik, düşük etki, düşük öğretmen yakınlığı, düşük kaynak desteği ve düşük akademik kaygı olarak belirtilmiştir.

Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için yapılan çalışmalar temel bazı noktalara odaklanmaktadır. Okul topluluğunun üyeleri arasında sağlıklı ve saygılı ilişkilerin geliştirilmesi için ortak noktalar önem, saygı, güvenlik ve kabul görme olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra literatüre göre, okul ortamının kolayca manipüle edilebileceği ve dolayısıyla okulla ilişkili kişilerin davranışlarını doğrudan etkileyebileceği tartışılmaktadır. Okulda olumlu bir iklimin oluşturulmasında kilit ölçütlerin iş tatmini, insan onurunun yanı sıra ekip çalışmasının tanınması olduğu söylenebilir.

2.1.3.6. Olumlu Bir Okul İklimi Yaratmak. Olumlu bir okul ikliminin genel özellikleri şunlardır: Öğrenciler ve personel arasında güçlü bir bağ vardır; resmi bir disiplin uygulanır, dengeli bir ceza sistemi vardır ancak sonuçlar makuldür; çok çeşitli etkinliklerde öğrenciler için katılım, değerlendirme ve yöneticilik fırsatları vardır. Johnsons '(1993), Freiberg (1999) tarafından yapılan bir dizi araştırmada; Kuperminc & Leadbeater & Blatt (2001), okulda öğrenciler ve okul personeli için olumlu eğitim ve psikolojik sonuçlar ile ilişkili olumlu okul iklimini tanımlayan toplam sekiz faktör belirlenmiştir (Akt. Rapti, 2012, s. 119).



Şekil 2. 2. Olumlu Okul İklimi Faktörleri

Not: Şekil “Rapti, D. (2012). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus - International Scientific Journal*, (69), 110–125.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.2.’de verilen faktörlerin döngüsü incelendiğinde okulda müdürlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin davranışlarının okul iklimini etkilediği ve bir dereceye kadar iklimin olumlu veya olumsuz olmasını belirleyen faktörlerin bir çoğunun (güven, yüksek moral, saygı, önemseme v.b.) yöneticinin kendisinin sorumluluğunda olduğu görülebilir.

Miller (1980), örgütün olumlu bir iklime sahip olması için dört koşulun sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008, s. 119-120). Bu koşullardan birincisi okul üyelerinin ortak amaçlara ulaşmak için etkileşim ve işbirliği içerisinde olmasını sağlamak. İkinci olarak, okuldaki her bir bireyin moral düzeyi yüksek olmasını sağlamak olarak belirtilmiştir. Diğer bir olumlu okul iklimi koşulu ise okula karşı bağlılık duygusunun oluşmasına destek vermektir. Ayrıca çalışanlarda örgütsel bağlılık söz konusu olunca örgütün değerleri, misyonu ve amaçları çalışanlar tarafından daha çok benimsenecek ve örgüt gelecekte de başarılı bir şekilde var olmayı sürdürecektir. Son olarak örgütte herkes tarafından bilinen yapı ve standartların olması gerekir. Örgütün belli bir sistem içinde işlemesi ve bazı kural ve standartlara dayalı olması belirsizliğe ve tutarsızlığa engel olarak objektif bir yönetim sağlayacaktır.

2.1.4. Motivasyon

Bu bölümde motivasyon tanımı ve teorileri tanıtılırken özellikle öğretmen motivasyonu ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Ryan, (2012) insanları genel olarak motive olmuş, hedefe yönelik, canlılar olarak tanımlamıştır (s. 2). Yemek ve barınak elde etmek gibi somut amaçlardan, anlam hissi geliştirme veya estetik idealler elde etme gibi soyut olanlara kadar belirli hedeflerin peşinde olmuşlardır. Psikolojik bir süreç olarak açıklanan motivasyonun örgütsel davranışın temel yaklaşımlarından biri olduğunu hemen herkes kabul eder (Luthans, 2012, s. 156). Ayrıca, motivasyonun günümüzde yönetim psikolojisinin de en önemli unsurlarından biri haline gelmesini sanayi devrimindeki son hamlelere bağlanabilir. İnsanı çalışmaya sevk etmenin yolları araştırılmış ve ortaya çok ilgi çekici sonuçlar çıkarılmıştır (Erol, 2010, s. 497). Motivasyon daha ziyade bir denizanası gibidir. Herkes ne olduğunu bilir ancak tanımlamak ya da tarif etmek zordur (Eggert, 1999, s. 4). Ya da elektrik gibi varlığı ancak sonuçları veya çıktıları ile anlatılabilir.

2.1.4.1. Motivasyon Tanımı. Motivasyon gibi soyut kavramları ve etkilerini anlatmak zordur. Özellikle Türkiye’deki bazı yöneticilerin çalışan motivasyonunu bazen unuttukları, bazen de argo ifadeyle *dolduruşa getirme ve gaz verme* olarak gördükleri söylenebilir. Motivasyonla *şişirme ve doldurma* kelimelerini birlikte anlamamak gerekir. Zaten profesyonel insanlar da bu şekilde motive olmazlar (Capital, 2014).

Motivasyon, algı, güven gibi diğer arabuluculuk süreçleri ve çevre ile etkileşime girer ve birlikte hareket eder. Luthans, (2012)’nin ifadesiyle, diğer bilişsel süreçler gibi motivasyon da görülemez. Görülebilen tek şey davranıştır (s. 156). Motivasyon, davranışın açıklanmasına yardımcı olmak için kullanılan varsayımsal bir yapıdır. Robbins, (2012), ise Mitchell (1997)’nin motivasyon tanımından yola çıkarak “Motivasyon bir hedefe ulaşma doğrultusunda gayrete ilişkin yoğunluk istikamet ve kararlılıktır” kullanılan terimleri, yoğunluk, istikamet ve kararlılık olarak ele almıştır (s. 204).

Günümüzde, uygulayıcılar ve akademisyenler gibi insanların hemen hepsinin kendi motivasyon tanımları vardır. Bu tanımların içinde ise belli sözcüklerden bir veya daha fazlası bulunur: arzular, istekler, dilekler, amaçlar, hedefler, güdüler, motifler, teşvikler... Bu terim, fizyolojik veya psikolojik bir eksiklikle başlayan veya davranış veya davranışları harekete geçiren bir motivasyon sürecini tanımlamak için kullanılır (Luthans, 2012, s.157).

Ryan & Deci, (2000, s. 54) motive olmak kavramını bir şeyler yapmak için hareket etmek şeklinde tanımlamış ve harekete geçmek için herhangi bir ivme veya ilham almayan bir kişi bu nedenle motivasyonu olmayan bir şekilde karakterize etmişlerdir. Yine bu

tanıma göre, isteklenmiş veya bir sona doğru eyleme geçmiş bir kişi motive olmuş olarak dikkate alınır. İnsanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır (Eren, 2010, s. 498). Tanımından yola çıkarak motivasyonla ilgili kavramlar arzu, inanç, ihtiyaç ve korku olarak belirlenebilir.

Türk Dil Kurumunun Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü tanımına göre motivasyon Fransızca kökenli motivation kelimesinden Türkçeye geçmiş ve 1. İsteklendirme: 2. Güdüleme anlamlarındadır (TDK). İnceoğlu, (2010) ise Motivasyon kavramını ifade etmek için amaç, istek, yönelme, niyet, tutku, güdü, tercih, ilgi gibi sözcükler kullanılır. Ancak motivasyon çok daha içerikli ve kapsamlı bir kavramdır (s. 159).

Motivasyon kavramının Türkçe kullanımı ile ilgili İnceoğlu, (2010, s. 159) şöyle bir açıklama yaparak bu kavramın kullanımı hakkında uyarılarda bulunmuştur: “Motivasyon sözcüğü Latince kökenli dillerde aktif, pasif ve nötr olarak cümlenin akışı içerisinde bir anlam ifade eder. Türkçe'nin böylesi bir özelliği olmaması nedeniyle motivation sözcüğünü; güdüleme (active), güdülenme (pasive) ve güdülenimi, (nötr) içerecek biçimde düşünmek gerekir aksi halde büyük anlam kayıpları kaçınılmaz olur”.

Motivasyonun işyerindeki önemi, yarım asır önce Victor Vroom'un eski danışmanı Maier (1955) tarafından ilan edilen denklemde yakalanır. Bu denklem, motivasyon konusunun İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), Endüstriyel ve Örgütsel Psikolojisi (E/Ö) ve Örgütsel Davranış (ÖD) alanlarında neden birer temel taş olduğunu açıklar (Latham, 2007, s. 3). İş performansı = yetenek x motivasyon.

Miner, (2008)'e göre motivasyon “bireyde davranışı uyaran ve onu örgütün tümünün fayda göreceği yollara yönlendiren süreçtir” Greenberg (2011) ise motivasyonu bir kişinin çabalarının, belirli amaçlara ulaşabilmek maksadıyla kasti olarak yönlendirilmesi için harekete geçen ve kısmen kişinin içinden gelen güçlerdir. Jennifer (2008)'e göre motivasyon üç şey demektir; Kişi çok çalışır, kişi işine devam eder ve kişi davranışlarını uygun amaçlara yönlendirir. Genel olarak bu tanımlar motivasyonun üç temel yönünü içermektedir: Çaba, süreklilik ve yönlendirme. Motivasyonun bu üç yönü, öne çıkan motivasyon teorilerini tartışmamıza temel teşkil edecektir. Çoğu teori içerikle veya süreçle ilgili olup olmadıklarına göre iki kategoriye ayrılır (Lunenburg & Allan C. Ornstein, 2013, s. 80): İçerik (Kapsam) Teorileri ve Süreç Teorileri. Luthans, (2012, s.149) son olarak Çağdaş Teorileri ekleyerek motivasyon teorilerini üç kategori olarak açıklamıştır.

2.1.4.3. Motivasyon Teorileri. Bu bölümde genel olarak motivasyon teorilerine değinilmiş ve ardından alan yazın öğretmen motivasyonu ile ilişkilendirilmiştir. Alan yazınında motivasyon kuramları genel olarak ikiye ayrılarak incelenmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 80). Bunlar içerik ve süreç kuramlarıdır. İçerik ve süreç kuramları altında ele alınan yaklaşımlar, özellikleri ve örnekler Şekil 2.3'te sunulmuştur.

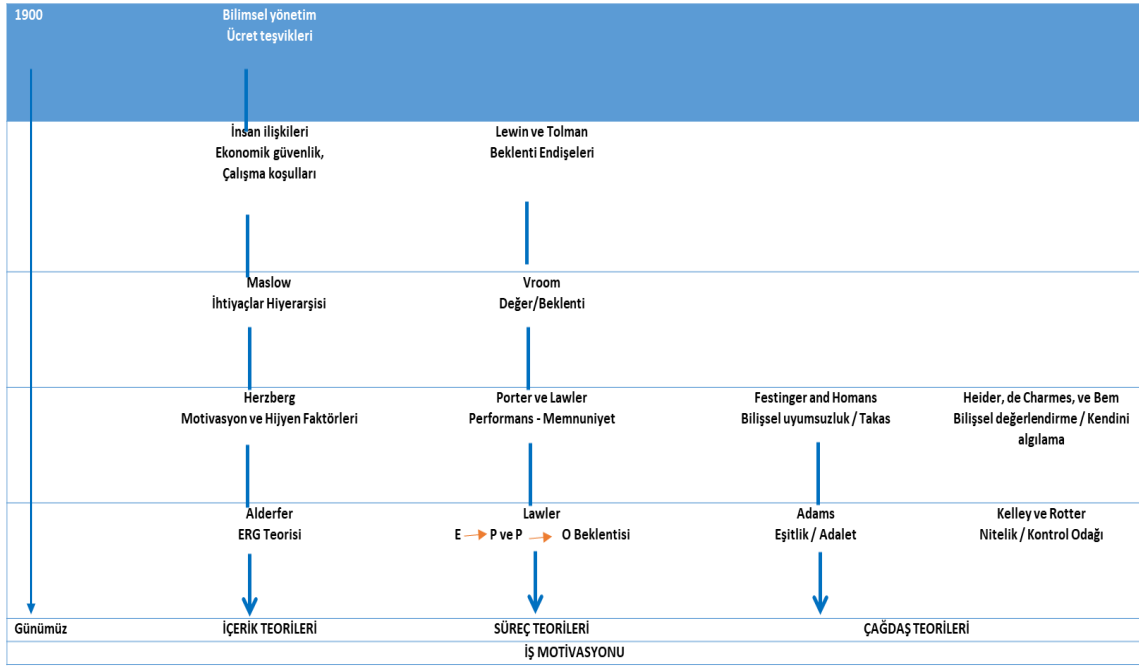
Tür	Özellikler	Teoriler	Örnekler
İçerik	İnsanları motive eden belirli faktörleri tanımlamakla ilgilidir.	İhtiyaçlar Varlık-Bağlılık-Büyüme Motivasyon-Hijyen Öğrenilmiş İhtiyaçlar	İnsanların ihtiyaçlarını para terfi ve tanıma ile karşılama
Süreç	Güdüsel faktörlerin motivasyon üretmek için nasıl etkileşime geçtiğine ilişkin süreçlerle ilgilenir.	Öz yeterlilik Beklenti Eşitlik Amaç belirleme	İnsanların iş girdileri, performans gereklilikleri ve ödüller hakkındaki algılarını açıklığa kavuşturmak.

Şekil 2. 3. Motivasyon teorilerinin türleri

Not: Şekil "Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). Educational Administration: Concepts and Practices (6. Baskı). Wadsworth." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.3. incelendiğinde içerik teorilerinin temel amacının insanların içinden gelen ve insanları yönlendirip davranışlarını ortaya çıkaran faktörleri anlamaya çalıştıkları söylenebilir. Süreç teorileri ise içerik teorilerinden farklı olarak insan ihtiyaçları üzerinde durmaktan çok, bu ihtiyaçları gidermek için hangi amaçların kullanıldığının üzerinde durmaktadır. Süreç teorileri, davranışlarının nasıl başladığını, nasıl devam ettiğini ve nasıl sonlandığını süreç olarak açıklamayı amaçlamaktadır.

Motivasyonla ilgili geliştirilen kuramlar, tarihsel süreç içerisinde yenileri eklenerek gelişim göstermiştir. Bu kuramlardan bazıları diğerinin eleştirisi olarak ortaya çıkarken bazıları farklı açılardan motivasyonu kavramsallaştırmaya çalışmıştır. Motivasyon kuramları günümüzde genel olarak üç başlık altında gruplandırılmaktadır. Kuramların tarihsel gelişim süreçleri Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2. 4. İş motivasyonunun teorik gelişimi

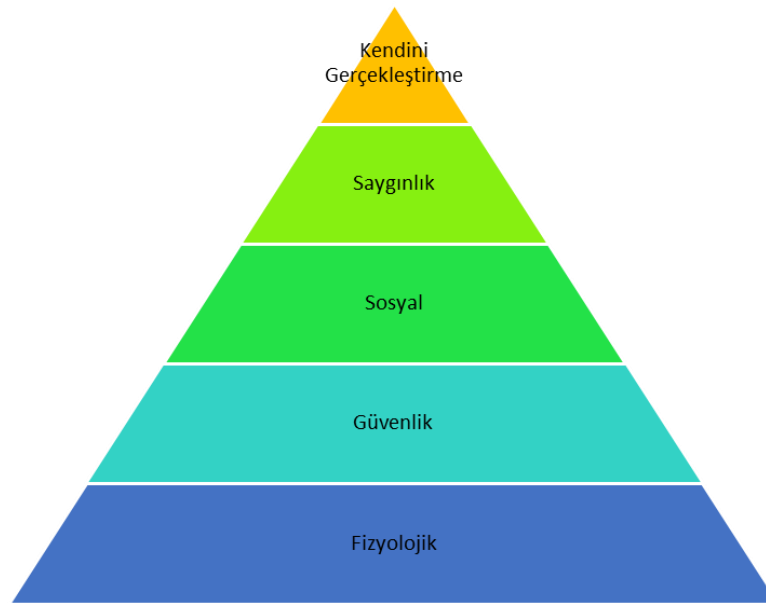
Not: Şekil “Luthans, F. (2012). Organizational Behavior an evidence-based approach. Organizational behavior: an edivence-based approach (12. Baskı).” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.4. iş motivasyonu için çeşitli teorik akışları grafiksel olarak özetlemektedir. Şekil, özellikle üç tarihsel akışı göstermektedir. İçerik teorileri, 20. yüzyılın başlangıcına kadar uzanmaktadır; Frederick W. Taylor, Frank Gilbreth ve Henry L. Gantt gibi bilimsel yöneticilerin öncüleri, işçileri motive etmek için gelişmiş ücret teşvik biçimleri önermişlerdir. Daha sonra insan ilişkileri hareketi ve ardından Maslow, Herzberg ve Alderfer'in içerik teorileri geldi. İçerik yaklaşımlarının ardından süreç teorileri geldi. Temel olarak bilişsel beklenti kavramına dayanan süreç teorileri, öncü sosyal psikolog Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın ve daha sonra örgütsel davranış bilimciler Victor Vroom, Lyman Porter ve Ed Lawler'in çalışmaları ile yakından ilişkilidir. Son olarak sosyal psikolojinin temelleriyle eşitlik ve türevseli olan usul / örgütsel adaleti ve bağlanma teorileri iş motivasyonuna dikkat çekmiştir (Luthans, 2012, s. 149).

2.1.4.4. İçerik (Kapsam) Teorileri. Motivasyon içerik teorileri insan davranışını neyin harekete geçireceği sorusuna odaklanır (Lunenburg & Allan C. Ornstein, 2013, s. 80). 1950'ler motivasyon teorilerinin gelişimi açısından oldukça zengin bir dönem olmuş ve bu dönemde geliştirilen teoriler, her ne kadar yüksek düzeylerde eleştirilmiş ve geçerliliği tartışılmış da olsa muhtemelen günümüzde çalışan motivasyonuna ilişkin en bilinen açıklamalardır (Robbins, 2012, s. 205). Birçok faktörün bireyin iş yapma veya belli bir şekilde davranma isteğini etkilediği düşünülmektedir. İhtiyaç tabanlı teoriler bu istekleri açıklamaya çalışmışlar, motivasyonu temelde içsel olarak yani bireyin içinde

meydana gelen bir fenomen olarak ele almışlardır. Bu teorisyenlerden ve teorilerinden ikisi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Herzberg ve arkadaşlarının iki faktör teorisi yaygın olarak bilinmektedir (Ololube, 2006, s. 4). Alderfer (1972) ERG teorisi, McGregor (2006) X ve Y Teorisi ve McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi diğer içerik teorisi olarak ele alınmıştır.

2.1.4.4.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi. Abraham Maslow'un (1943, 1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinin motivasyon teorileri arasında en bilineni olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Milner, 2005, s. 46). Zemke (1998, s.54)'e göre Maslow'un teorisi üç sayılıya dayanmaktadır: 1-İnsanların bir şekilde doyurulması gereken bir dizi ihtiyaçları vardır. 2- Sadece doyurulmamış ihtiyaçlar davranışı güdüler. 3- İnsanların ihtiyaçları bir güçlülük hiyerarşisi biçiminde düzenlenmiştir (alt düzeydeki bir ihtiyaç doyurulduktan sonra bir üst düzeydeki ihtiyaç ortaya çıkar) (akt. Tanrıöğen, 2018, s. 106). Maslow, her insanda bir hiyerarşi düzeninde beş temel ihtiyaç olduğunu varsaymaktadır (Robbins, 2012, s. 205).



Şekil 2. 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Not: Şekil "Robbins, S. P. (2012). Örgütsel Davranış (14 Basımda). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları: Nobel." küniteli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.5. 'da verilen Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan fizyolojik ihtiyaçlar açlık, susuzluk, korunma, cinsellik ve diğer bedensel ihtiyaçları temsil eder. Güvenlik ihtiyaçları fizyolojik ve duygusal zararlardan korunma ihtiyacıdır. Sosyal ihtiyaçları ilişki, bağlanma, kabullenilme, arkadaşlık gibi sosyal ihtiyaçları temsil eder. Saygınlık daha çok öz saygı, özerklik, başarı gibi içsel faktörler, statü, tanınma, dikkat gibi dışsal faktörlerden

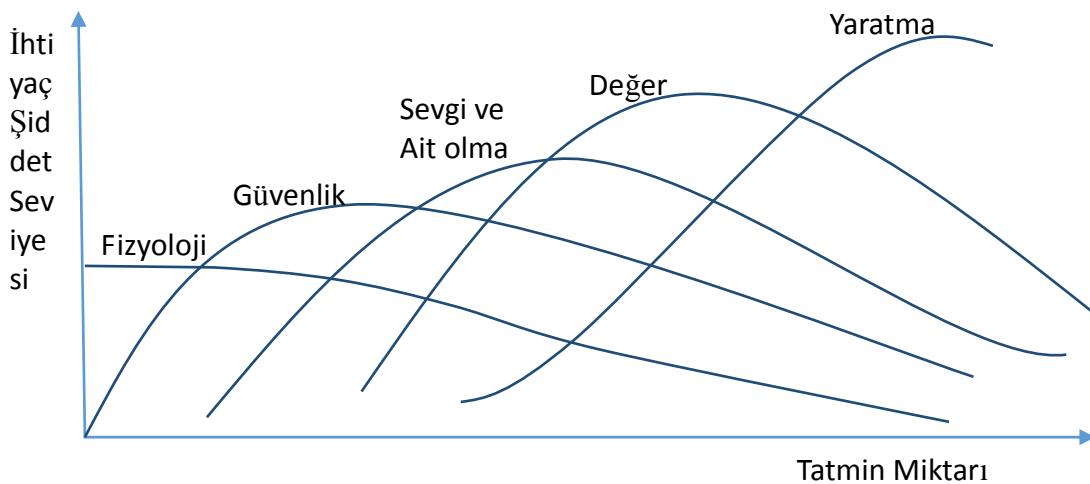
oluşur. Kendini gerçekleştirme ise sahip olduğumuz tüm yetenekleri en yaratıcı tabloda kullanma güdüsü; gelişme, potansiyeli kullanma, yeteneklerinden faydalanmayı kapsar.

Her ne kadar bir ihtiyaç tam olarak karşılanamasa da kısmen karşılanmış olan ihtiyaç güdüleyici olmaktan çıkar. Bir ihtiyaç kısmen de olsa karşılandıktan sonra bir sonraki ihtiyaç güdüleyici hale gelir (Stephen P . Robbins & Timothy A, 2013).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi her ne kadar sıralı olarak ele alınsa da, Maslow;

“İhtiyaçlar ve üst ihtiyaçlar hiyerarşisi başka bir şeyi daha anlamama yardımcı oldu. İnsanların kendi zevklerine ve iştahlarına uygun olarak seçebilecekleri bir tür açık büfe masası olarak hizmet ettiğini gördüm. Yani, bir kişinin davranışına yönelik motivasyonların herhangi bir değerlendirmesinde, karar verenin karakterinin de dikkate alınması gerekir. Davranışları, kendisinin genel olarak iyimserliği ya da kötümserliği ile uyumlu olacak motivasyonları seçer. Bugün ikincisinin (kötümserlik) çok daha sık yapılan tercih olduğunu düşünüyorum, o kadar sık ki bu fenomeni “motivasyonların aşamaları” olarak adlandırmayı faydalı buluyorum. Kısacası, bu amaçları açıklamak için, daha düşük ihtiyaçları orta ihtiyaçlara ve orta ihtiyaçları da daha yüksek olanlara tercih etme eğilimidir denilebilir. Tamamen maddesel bir motivasyon, sosyal ya da üst motivasyona ya da her üçünün bir karışımına tercih edilir. Bu, paranoya benzer bir şüphe, sık sık gördüğüm ama bildiğim kadarıyla yeterince açıklanmayan insan doğasının bir devalüasyon şeklidir. Tam bir motivasyon teorisinin bu ek değişkeni içermesi gerektiğini düşünüyorum (Maslow, 1954, s. 14).

İfadeleri ile aslında ihtiyaçların önceliğini bireyin karakterinin belirlediğini, en azından belirlenen bu önceliklerin tüm bireyler için geçerli olmayıp farklılık gösterebileceğini de belirtmiştir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine getirilen önemli bir eleştiri giderilen bir ihtiyacın yok olmayacağı, etkisi azalsa da devam edeceğine yöneliktir. İhtiyaçların tatmin miktarlarına bağlı olarak şiddet seviyesine yönelik gösterim Şekil 2.'de sunulmuştur.



Şekil 2. 6. İhtiyaçların ortaya çıktıkları noktalar; şiddetlerini devam ettirdikleri düzeyler ve tatmin edildikçe gösterdikleri değişimler.

Not: Şekil "Eren, E. (2007). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Eren (2010)'e göre, çoğu insan tatmin etmek istedikleri, özellikle üst düzeydeki ihtiyaçlarını (değer ve yaratma gibi) doyummuş değillerdir. Birçok kimse belli bir organizasyona ait olma arzusunu kısmen de olsa tatmin etmiştir. Fakat işbirliğini iyi bir şekilde sağlanamadığı toplumlarda, kişi organizasyona ait olmaktan haz değil elem duyabilir(s.508). Kişinin kendisini ve birlikte çalıştığı diğer arkadaşlarını güdüleyebilme becerisi, örgütlerde etkili insan ilişkileri geliştirmenin önemli değişkenlerinden biridir (Tanrıöğen, 2018, s.114).

Motivasyon teorisi anlayışı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerine odaklanır. Her ne kadar büyük bir motivasyon teorisi mevcut olmasa da motivasyon stratejisinin sınıfta ya da klinik eğitimin gerçekleşmesi için planlanması gerekir. Öğretmenler motivasyon stratejileri planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin gıda, su, uyku ve sıcaklık düzenlemeleri için biyolojik ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadıkları sürece, fotoelektrik etkisinin sonuçlarıyla ilgilenmeleri olası değildir. Daha yüksek düzeydeki hiyerarşik ihtiyaçlar da önemlidir; çünkü yetişkinler, temel olarak bilgi ve beceri - iş güvenliği gibi - kullandıkları için bir öğrenme deneyimi aramaya motive edilmektedirler. Kişinin benlik saygısı duygusunu arttırmak ve sürdürmek, öğrenmeye başlaması için güçlü ikincil motivasyon araçlarıdır (DeMarco & Tilson, 1998, s.91).

Sonuç olarak Maslow'a göre kişinin kendini gerçekleştirme, yapmak için doğduğu ve yapması gereken bir şeydir. "Bir müzisyenin müzik yapması, bir ressamın resim çizmesi ve bir şairin şiir yazması gerekmez mi?" Ayrıca şunu da ekler "Bir kişinin ihtiyaçları tam olarak karşılanmadığında müzisyen çalmayacak, sanatçı yaratmayacak ve şair yazmayacaktır", ve bu anlayışla öğrenci de öğrenmeyecektir (M. L. DeMarco & Tilson, 1998).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinin öğretmenler ve okul ortamı için de geçerli olduğunu savunan ve öğretmenlerin gereksinimlerinin belli bir önceliğe göre sıralandığını, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin temel gereksinimleri ve güvenlik gereksinimleri karşılanmadan daha üst düzeydeki gereksinimlerinin karşılanamayacağını farkında olmaları gerektiğini belirten araştırmacılar (Sarpkaya, 2006, s.98; Bennell, 2004, s.8; Guajardo, 2011, s.3) olduğu gibi, Richardson, (2014, s.44)'ın aktarımıyla psikoloji temelli motivasyon teorileri bundan farklı olarak insanların çalışmalarından aldıkları geri

bildirimlerle ödüllendirildiğini varsayar ve içsel olarak motive olmuş öğretmenlerin hem özerk hem de öz yeterlilikleri olduğunu ve herhangi bir ek teşvik olmaksızın çalışmalarını yapmaktan zevk aldıklarını ileri süren araştırmacılar (Firestone, 2014; Alcazar ve diğerleri, 2006) da vardır. Bu araştırmacılara göre, öğretmenler mesleklerini değerli ve önemli bir iş ve zenginleştirici bir kişisel deneyim olarak görmektedirler (Razzaque, 2013; Topkaya, 2012). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşininin bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin psikolojik yönüyle örtüşmediği ifade edilebilir.

2.1.4.4.2. Alderfer'in Var Olma - İlişkili - Gelişim teorisi. Alderfer (1972), Maslow'un teorisini tam olarak test etmek için çok az denemenin yapıldığını fark etmiş ve Maslow'un teorisini geliştirme ve genişletme süreci boyunca Alderfer, motivasyon üzerine biraz farklı bir bakış açısı ile başka bir ihtiyaç temelli teori ortaya koymuştur. Alderfer'in ERG teorisi, Maslow'un beş ihtiyaç kategorisini üçe indirgemıştır: *Var olma*, *İlişkili olma* ve *Gelişim ihtiyacı* (Webb, 2008, s. 39). Maslow'un önerdiği hiyerarşiden farklı olarak Alderfer, bu üç ihtiyacın bir bireyi aynı anda etkileyebileceğini savunmuştur (Latham, 2007, s.36).

Bu ihtiyaç grupları Nancy Langton & Robbins, (2007) tarafından açıklanmıştır (s.110). *Var olma ihtiyacı*; temel maddi varlık gereksinimleriyle ilgilidir. Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları olduğunu düşündüğü maddeleri içerir. *İlişkili olma ihtiyacı*; önemli kişiler arası ilişkileri sürdürme arzusuyla ilgilidir. Bu sosyal ve statü arzuları, tatmin edildikleri takdirde başkalarıyla etkileşim gerektirir ve Maslow'un sosyal gereksinimi ve saygınlık ihtiyacınının dış bileşeni ile uyumludur. Son olarak *gelişim ihtiyacı*; kişisel gelişim için içsel arzularla ilgilidir. Bu ihtiyaç, Maslow'un saygınlık ihtiyacınının içsel bileşenini ve kendini gerçekleştirme altında yer alan özellikleri içerir.

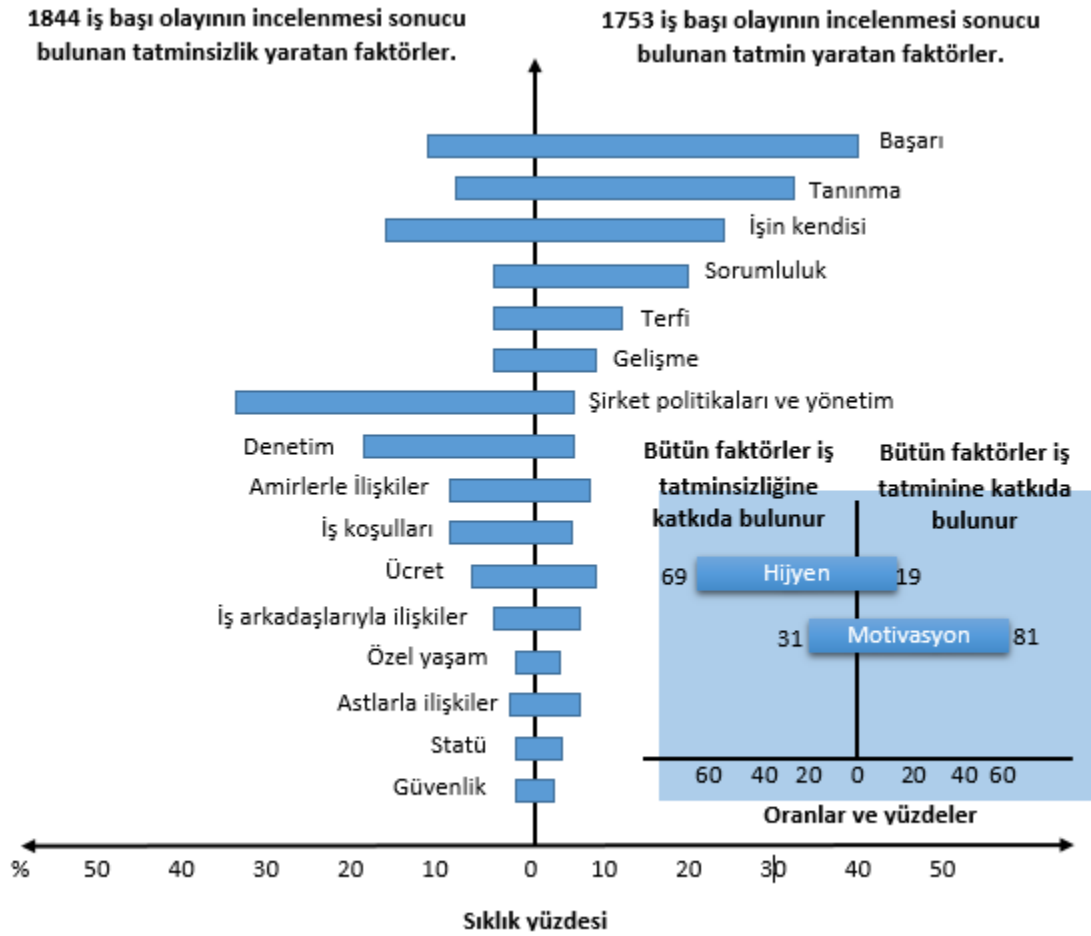
Okulda öğretmenler, iş ile ilgili duygusal destek veya tanınma (ilgili ihtiyaçlar) ihtiyaçlarını karşılayamıyorlarsa bu ihtiyaçlarından oluşan boşluğu kapatmak için karşılık olarak daha yüksek ücret, daha az/fazla ders ya da daha iyi sağlık hizmeti kapsamı (varlık ihtiyaçları) talep edebilirler. Alderfer'in ERG teorisi, sezgisel bir çekiciliğe sahiptir ve Maslow'un hiyerarşi teorisinden ziyade çalışan motivasyonu için doğrudan uygulanabilir. Aynı zamanda daha fazla ampirik desteğe de sahiptir (Schultz & Schultz, 1998'de Wanous & Zwany) (akt. Dehaloo, 2011, s.18). Dahası, ERG teorisi kültürel farklılıkların ihtiyaçları etkilediği, ihtiyaçların her bireyin kişisel değerlerinden etkilendiği ve farklı zamanlarda farklı ihtiyaçlara göre insanların motive olduğu bulgusuyla tutarlıdır (Lunenburg & Ornsetein, 2012, s.83).

2.1.4.4.3. McGregor'un X ve Y teorisi. McGregor'un çalışması Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayanır. Douglas McGregor, insanlar hakkında iki karşıt varsayım grubu ve her bir grubun önerdiği yönetim stratejilerini belirlemiştir (Lunenburg & Ornsetein, 2012, s.11).

Temel olarak negatif olan Teori X; çalışanların işten hoşlanmadıklarını, bundan kaçınmaya çalışacaklarını ve hedeflere ulaşmak için cezalandırılmaları, kontrol edilmeleri veya tehdit edilmeleri gerektiğini göstermektedir. Olumlu olan Teori Y, çalışanların hedeflere bağlı oldukları takdirde öz-yönelim ve öz-kontrol kullanacaklarını ileri sürmektedir (Nancy Langton & Robbins, 2007, s.108).

Açıkçası, işyerleri, hem X hem de Y tipi özellikleri sergileyen bireyler tarafından karakterize edilir ve okullarda da durum bundan farklı değildir. Yönetim perspektifinden bakıldığında Theory X tipi çalışanların, otokratik bir yönetim tarzı sergileyen bir yöneticiye yani örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik talep ve davranışları olan bir yöneticiye ihtiyaç duyacağı görülecektir. McGregor'a göre (2006, s.54), Teori X yöneticileri; hoşgörüsüzdür, sonuçlara ve işin son teslim tarihine sadıktırlar, talimat vermeyi severler, öneri istemezler ya da öneride bulunanlardan hoşlanmazlar ve genellikle tembellik ve kayıtsızlığa ödün vermezler (akt. Dehaloo, 2011, s.21). Buna karşın, teori Y yöneticileri; kapsayıcı, uygulamalara katılımcıdır, böylece ortak hedeflere ulaşmak için meslektaşlarını ve ilgili katılımcıları teşvik eder (McGregor'dan aktaran Brown-Howard, 2007, s.34).

2.1.4.4.4. Herzberg'in çift faktör teorisi. Herzberg'in (1968) Motivasyon-Hijyen Teorisi, temel insani ihtiyaçlar ile ilgili konuları ele almaktadır. Teori, çalışanların "hijyenik" ve "motivasyon" olarak adlandırılan işe yönelik tutumlarını etkileyen iki faktör eksenini kavramsallaştırır (Webb, 2008, s.40). Maaş, denetim ve kişilerarası ilişkiler gibi hijyen faktörleri memnuniyetsizliğe yol açabilir, ancak motivasyonu sağlayamaz veya tatmin edemez. Günümüzde, "hijyen" yerine "temel çalışma koşulları" gibi bir terim kullanılmaktadır. Öte yandan, beş motivasyon faktörü, iş tatminini belirler: Başarı, tanınma, işin içeriği, sorumluluk ve işin ilerlemesi. Motivasyon faktörleri, iş motivasyonu ve iş performansı üzerinde uzun süreli olumlu bir etkiyi sağlarken Hijyen faktörleri, iş motivasyonunda sadece kısa bir süre etkili olur ve ardından önceki seviyelerine geri dönme eğilimindedir (Fukao, 2016, s.21).



Şekil 2. 7. Tatmin ediciler ve tatminsizlik yaratanların karşılaştırılması

Not: Şekil “Robbins, S. P. (2012). *Örgütsel Davranış* (14 Basım). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları: Nobel.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.7’de Herzberg (1966), iş motivasyonu açısından başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerlemenin kişilerarası ilişkilerden, çalışma koşullarından ve ücretten daha uzun vadeli motivasyon sağlayıcı olduğunu bulmuştur. Öğretmenler için Chapman ve diğ. ark. (1993), teşviklerin öğretmen iş tatmini ile ilgili olduğunu, ancak öğretmen sınıf uygulamalarına bağlı olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki olarak motive olabilmeleri için konut, gıda, güvenlik, aidiyet vb. ihtiyaçları görülürken bu ihtiyaçların temel bir gereklilikten sonra sağlanması öğretmen motivasyonunun sürdürülebilir bir itici gücü değildir (akt. Guajardo, 2011, s.7).

Yönetici, okullarındaki tüm hijyeni sağlasa da öğretmenlerin yeterli motivasyona sahip olmadıklarını gözlemleyebilir. Aslında öğretmenler, performans için belirli bir standarda ulaşmaya çalışmakla ilgili genel bir durumun olduğunu gözlemleyebilirler. Çift faktör teorisine göre, bunun nedeni açıktır (Sarpkaya, 2006, s.100). Hijyen gerekliliklerinin yerine getirilmesi doyumsuzluğun önüne geçerken uzun süreli doyum sağlamaz veya

belirli bir düzeyin üstünde doyuma neden olmaz. Bu durumda yönetici motivasyon faktörlerinden yararlanmalıdır.

2.1.4.4.5. McClelland öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi. 1961'de psikolog David McClelland, insan motivasyonunun üç baskın ihtiyaca dayandığını öne sürmüştür: Başarı, güç ve bağlılık ihtiyacı. Bu ihtiyaçları ölçmek için McClelland Tematik Algı Testini geliştirmiştir (Silverstein, 2007, s.29). Bu testte öncelikle, deneklerden farklı sosyal ve kişilerarası durumların birden çok görüntüsüne bakmaları ve her biri hakkında bir hikâye oluşturmaları istenir. Psikologlar daha sonra öyküleri; kişinin başarıya, bağlılığa ve güce olan ihtiyaçlarıyla ilgili neler ortaya çıkardıklarını belirlemek için yorumlarlar. Bugün bu testin sonuçları, bireye en uygun iş türünü önermek için kullanılmaktadır. McClelland, bu ihtiyaçların kalıtsal olmadığını, çevresel etkilerin bir sonucu olduğunu ve insanların daha güçlü bir motivasyon geliştirebilmesi için eğitilebileceğini ileri sürmüştür (Basir, 2001, s.28).

McClelland (1987), üç ihtiyacın her birine aşağıdaki gibi özel bir kod vermiştir.

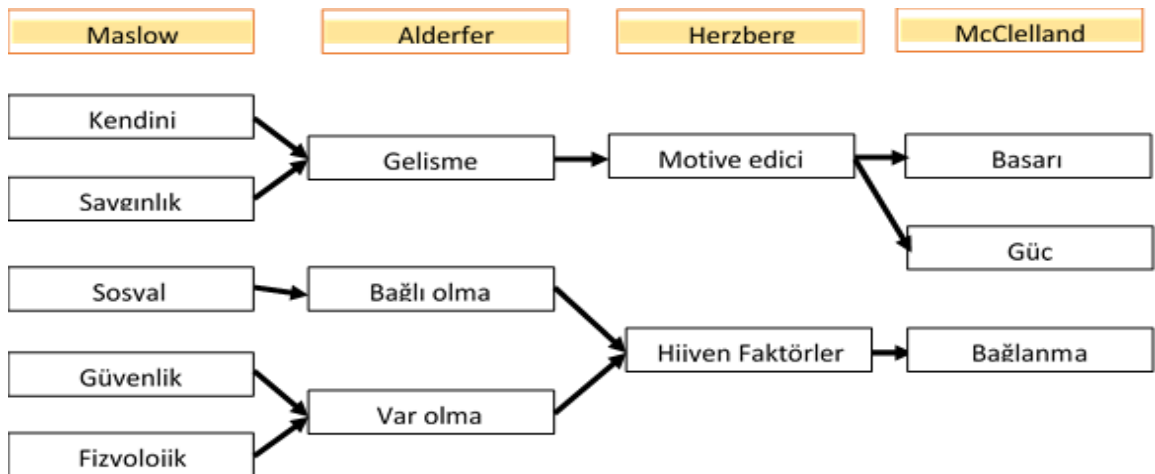
- Başarı ihtiyacı (n / ACH), mükemmellik standartlarıyla rekabete yönelik davranış olarak görülüyor.
- Güç ihtiyacı (n / PWR), başkaları üzerinde kontrol uygulamak, davranışlarını etkilemek ve bunlardan sorumlu olmak gerekliliğini ifade eder.
- Bağlanma ihtiyacı (n / AFF), diğer insanlarla tatmin edici ilişkiler kurma ve sürdürme isteğini ifade eder.

Webb, (2008)'in değerlendirmesine göre, McClelland, bireyin mümkün olduğu kadar çabuk zor görevleri yerine getirmeyi başardığı, yüksek standartları, rekabeti sürdürdüğü ve diğerlerini geride bıraktığı, uzak hedeflere doğru yürümeyi göze aldığı ve mükemmelliğe ulaşma çabasını ortaya koymaya istekli olduğu zaman, başarının gerçekleştiğini belirtmiştir (s.38). McClelland, (1987)'e göre bağlılık, başkalarıyla işbirliği yapan ya da karşılık veren bir bireyi tanımlamaktadır. Bu birey dostluk ya da sevgiyi kazanmak ve huzur sağlamak için çaba sarf eder ve arkadaşına sadık kalır. Güç için ise, bireylerin çevreyi kontrol etmeye ve başkalarını etkilemeye veya yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Güç için ise bireylerin çevreyi kontrol etmeye ve başkalarını etkilemeye veya yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Konstantinides, (2013) yaptığı çalışmanın sonucuna göre ulaştığı veriyi McClelland teorisi ile ilişkilendirmiştir. Şöyle ki çalıştıkları kurumlarda liderlik isteyen öğretmenler genellikle kişisel ve kurumsal güce dönüştürülebilecek güç ihtiyacından (McClelland, 1961) dolayı güç isterler: “Kişisel güce ihtiyaç duyanlar başkalarını yönetmek isterler ...

Kurumsal güce ihtiyaç duyan kişiler diğerlerini kurumun amaçlarını gerçekleştirme amacıyla yönlendirmek isterler ”(McClelland, 1987, s. 173) (s.58). Bu çalışma sonucu da McClelland’ın güç ihtiyacının kişisel ya da kurumsal olacağı yönündeki ifadesi ile örtüşmüştür.

Maslow (1954), Herzberg (1966) ve Alderfer (1972) teorileri örgütsel davranışlarda klasik olarak kabul edilir. Maslow ve Alderfer'in çalışmalarında, fizyolojik dürtüler gibi temel ve düşük seviyedeki ihtiyaçlardan, kendini gerçekleştirme ya da gelişme gibi üst düzey ihtiyaçlara kadar sırasıyla, beş ve üç ihtiyaç tabakası vardır. Herzberg'in çalışmasında, tipik olarak ya tatmin edici ve güdüleyici ya da dışsal ve içsel motifler olarak adlandırılan iki motif vardır. Bunlardan güdüleyiciler (yani, içsel motifler) daha yüksek mertebeden olarak kabul edilir (Gagne & Deci, 2005). Şekil 2.8.’de dört ihtiyaç teorisinin birbiriyle ilişkisi verilmiştir.



Şekil 2. 8. Farklı ihtiyaç teorileri arasındaki ilişki

Not: Şekil “Nancy Langton, & Robbins, S. P. (2007). What Is Organizational Behaviour? Understanding the Workplace.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.8. incelendiğinde dört ihtiyaç teorisinin insanların ihtiyaçlarını tanımlamak için farklı sayıda ve farklı başlıklar altında ihtiyaçlar kullandıkları görülmekle beraber ele alınan ihtiyaç türlerinde aralarında benzerlikler olduğu söylenebilir. İçerik teorileri genel hatlarıyla özetleyecek olursak; Maslow’a göre üst düzey ihtiyaçlardan önce düşük düzey ihtiyaçların karşılanması gerekirken Alderfer aynı anda birden fazla ihtiyacın önemli olabileceğini öne sürer. Daha yüksek mertebeden bir ihtiyaç karşılanmıyorsa daha düşük seviyedeki bir ihtiyacı karşılama isteği artabilir. Herzberg ise bir birey tatmin olmamışsa hijyen faktörleri karşılanmalıdır, eğer hijyen faktörlerin karşılanmasına rağmen tatminsizlik devam ediyorsa -ki bu faktörler tatmini uzun süre devam ettiremeyebilir- bu

durumda motive edici faktörlerin işe yarayacağını ileri sürer. Son olarak McClelland insanların sahip oldukları ihtiyaçların çeşitliliğine göre değişebileceğini ve çalışanın motivasyonunun ve bir çalışma durumunda ne kadar iyi performans gösterdiklerinin, başarıya, güce veya bağlılığa ihtiyaç duyup duymadıkları ile ilgili olabileceğini ifade eder.

Her ne kadar motivasyon teorilerinin hiçbiri tek başına, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen tüm faktörleri bir araya getirememiş olsa bile (Whitten, 2014, s.27), her bir teori, motivasyonla ilişkili bazı araştırmaları ele almış ve konunu belli bir yönüne dikkat çekmiştir. Sonuç olarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi, motivasyonel etki ve iş tatmini konusunda en çok dikkate alınan teoriler olmaya devam etmektedir. Araştırmalar, motivasyonun iş üretiminin ve iş tatmininin kritik bir yönü olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Thoonen, ve diğerleri, 2011, s.524). Öğretmen motivasyonu üzerinde rol oynayan birçok faktörün önemi göz önüne alındığında başarılı öğretmenlerin motivasyonu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gereği dikkat çekmektedir.

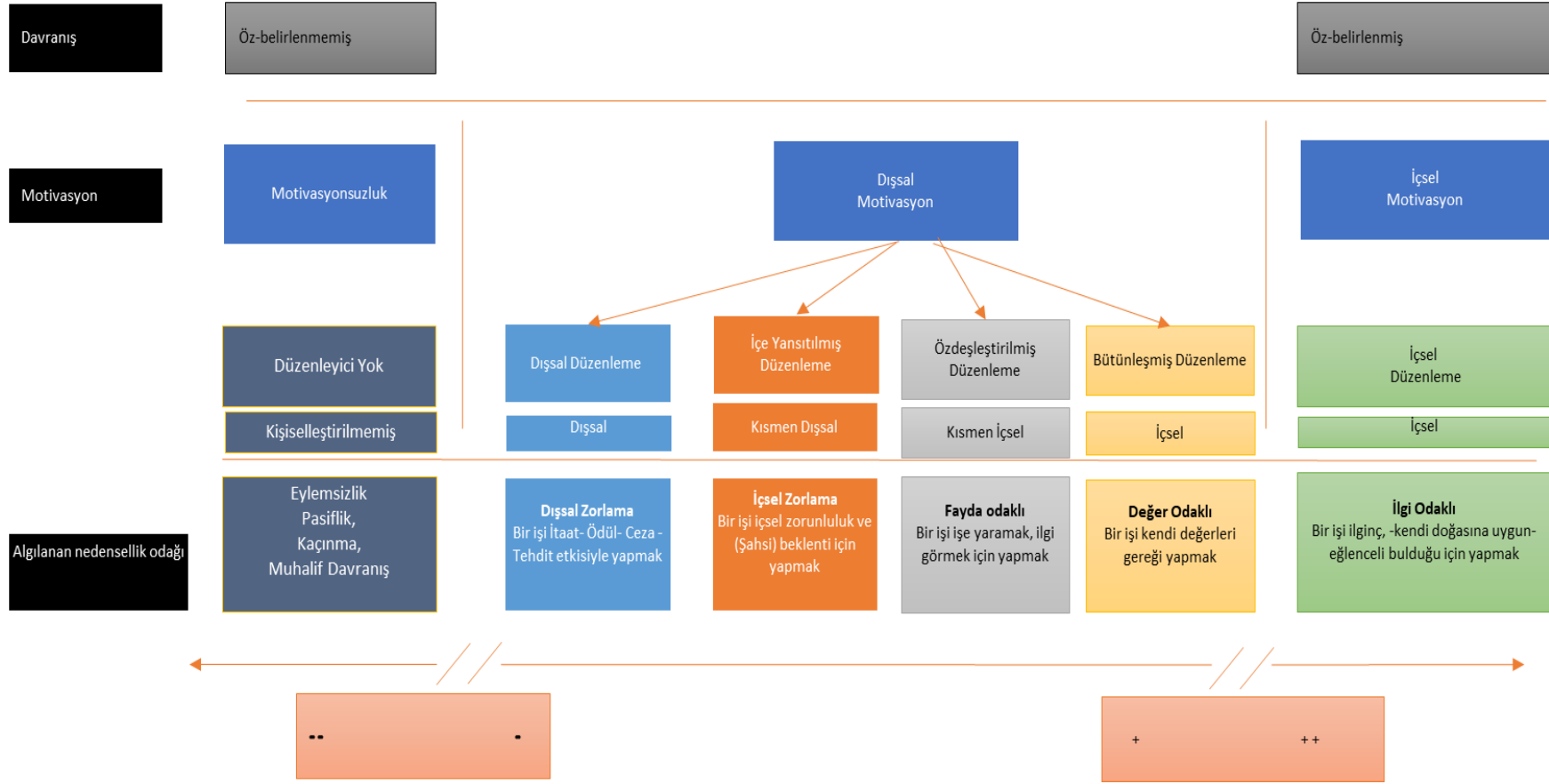
2.1.4.5. Süreç Teorileri. Motivasyon teorilerinden olan içerik teorileri daha önce de değinildiği gibi bir çalışanı iş yerinde *neyin* motive ettiğini bulmaya çalışır. İçerik teorileri insanları neyin motive ettiğini vurgularken süreç teorileri mevcut motivasyon sürecini açıklamaya çalışır. Aralarındaki fark, süreç teorilerinin bireylere amaçlarını ve bunları gerçekleştirme yollarını seçmede bilişsel bir karar verme rolü yüklemesidir. Bu teoriler; bireysel davranışların nasıl uyarıldığı, yönlendirildiği, sürdürüldüğü ve sonlandırıldığı ile ilgili soruları yanıtlamakla ilgilenirler (Sinding & Waldstrom, 2014, s.189). Bu motive ediciler arasında ilerleme, kendini tanımlama ve gelişme sayılabilir. İçerik teorileri motivasyonu temelde içsel olarak yani bireyin içinde meydana gelen bir fenomen olarak ele alırlar, ancak, süreç teorileri motivasyonun *nasıl* oluştuğu ile ilgilenir, başka bir ifadeyle motivasyon sürecini açıklamaya çalışırlar. Bu teoriler, bir hedefin seçildiği mekanizmaya ve hedefe ulaşmak için uygulanan çabaya odaklanırlar (Sinding, Waldstrom, Kretner, & Kinicki, 2014, s.220). Dört önemli süreç teorisinden bahsedilebilir: (a) Öz Belirleme, (b) Beklenti, (C) Eşitlik ve (d) Hedef koyma.

2.1.4.5.1. Öz belirleme teorisi (ÖBT). Öz – Belirleme Teorisi motivasyonu bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak ele almaktadır (Kara, 2008, s.62). ÖBT'ne göre bireyin aktiviteye katılma sebebi, hedeflerin içeriği ve ödül-ceza ilişkisi önemli olmakla beraber bireyin yürüttüğü içsel düzenleme süreçleri ve bu süreçlerdeki özgür iradenin kullanımı anlamına gelen özerk karar verme ön plana çıkmaktadır. İçsel düzenleme süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için ise 3 temel

psikolojik ihtiyaç kolaylaştırıcı niteliktedir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu doğuştan gelen temel insani psikolojik ihtiyaçların (Deci, Ryan, Vallerand, & Pelletier, 1991, s.327), (özerklik, yetkinlik ve bağlılık) yerine getirilmesinin en uygun insan işleyişi için gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bu teoriye göre, özerklik, yetkinlik ve bağlılık ihtiyaçları için destek sağlandığında insanlar kendi ilgi alanlarına göre işi ilginç, eğlenceli ve doğal olarak ödüllendirici buldukları için görevleri üstlenmeye gönüllü motive olacaklardır. Bu koşullar altında, insanlar özerk olarak motive olurlar. Aksine, bu psikolojik ihtiyaçlar desteklenmediğinde veya engellendiğinde iyileşme ve gelişme olumsuz yönde etkilenecektir (Watt & Richardson, 2015, s.68).

Diğer teorilerden farklı olarak ÖBT teorisi (Deci, Ryan, Vallerand, & Pelletier, 1991, s.327), niyet edilen veya motive olunan davranışlar açısından önemli bir ayrıma dikkat çeker. Öz belirleme ve denetimli kasıtlı düzenleme türleri arasında ayrım yapar. Motivasyonel eylemler, kişinin öz duygusu ile tamamen istemli ve onaylanmış olmaları durumunda öz belirlenmiş olur, kişiler arası ya da iç ruhsal bazı güçler tarafından zorlandıkları takdirde eylemler kontrol edilen eylem haline gelirler. Bir davranış öz belirlendiğinde düzenleyici süreç tercih etmektir; ancak kontrol edildiğinde düzenleyici süreç itaat etmek (veya bazı durumlarda karşı koymak) olarak görülür (Watt & Richardson, 2015, s.68).

Bireylerin motivasyonlarını nasıl geliştirip içselleştirdikleri konusunda zengin bir perspektif sunan ÖBK'na göre, dışsal düzenleme en az öz belirleyici düzeyi gösterir; özerk motivasyonun en düşük biçimidir ve içsel düzenlemenin karşısında, sürekliliğin diğer ucunda yer alır. Şekil 2.10'da da görüldüğü gibi, dışsal ve içsel motivasyon uç noktaları arasında, farklılaşmış düzenleme seviyeleri ortaya çıkar; bir yandan içe yansıtılmış düzenleme, birey tarafından alınan ve öz-empoze edilen baskıları veya *yapmalıyım* düzenlemelerini ifade ederken diğer yandan bireyler bir aktivite veya davranış değerine sahip olduklarında ve buna göre hareket ettiğinde özdeşleştirilmiş düzenleme yaşanmaktadır (Ryan & Deci, 2000, s.61). Bu nedenle Watt & Richardson, (2015, s. 68) aktarımıyla içsel ve dışsal motivasyonlar, bir içselleşme doğrusunun iki ucunda yer alır; bu doğru boyunca, dışsal düzenlemeleri giderek daha içsel bir kişisel düzenleyici sisteme dönüştüren yapısal değişimlere işaret eder (Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, 1997). Düzenleyici stilleri, nedensellik mekanları ve karşılıklı süreçlerle motivasyon türlerini gösteren öz belirleme doğrusu Şekil 2.9.'da verilmiştir.



Şekil 2. 9. Düzenleyici Stilleri, Nedensellik Mekanları ve Karşılıklı Süreçlerle Motivasyon Türlerini Gösteren Öz Belirleme Doğrusu

Not: Şekil "Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.9.'da görülen öz belirleme doğrusunun en solunda, amotivasyon, hareket etme niyetinden yoksun olma durumunu gösterir. Amotive olmuş insanlar ya hiç hareket etmez ya da niyetsiz davranırlar veya sadece harekete geçiyormuş gibi yaparlar. Amotivasyon, bir aktiviteye değer verilmemesinden kaynaklanır(R. Ryan & Deci, 2000, s.72). Bu doğru boyunca hareket etmek bireyin düzenleme deneyiminin giderek daha özerk, içselleştirilmiş ve kendi isteğiyle gerçekleştirilmiş davranışlarla öz-belirleyici olduğu, aynı zamanda bireyin yetkinlik, özerklik ve ilişkililik duygusuyla ilgili doğuştan gelen ihtiyacını karşıladığı anlamına gelir (Watt & Richardson, 2015, s.68).

İnsanlar davranışlarını kendilerinin kontrolü altında olduğunu hissetmek isterler, kişisel olarak seçilen ve keyif alınan bir davranış daha sonra bir zorunluluk haline gelirse bu durum insanların motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (R. Ryan & Deci, 2000, s.68). ÖBT'sinde kendini yönetme teorilerine yönelik araştırmalar bilişsel değerlendirme teorisine odaklanmaktadır, bu teori dışsal ödüllerin bir görevdeki içsel ödüllere yönelik ilgiyi azaltacağını öne sürmektedir. İnsanlar yaptıkları iş karşılığında para aldıklarında yapmak istediklerinden çok yapmak zorunda oldukları bir şeymiş gibi hissederler (Robbins & Timothy A, 2013, s.211).

Öz-belirleme teorisi perspektifinden bakıldığında bir birey öğretmen olma amacını benimsemesi motivasyonun esas konusudur (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006, s.22). Bunun sebebi sorumluluk ve refahın, kişi için neye çaba gösterdiğinin sonucunun neden çaba gösterdiğinden farklı olmamasıdır. Herhangi bir amaç arayışında ne ile neden arasındaki ayrımı yapmak için ÖBT araştırmacıları içsel hedefler ve dışsal hedefler arasında ayrım yapmışlardır. İçsel amaçlara yönelik bir öğretmen olmak için sıkça atfedilen nedenler arasında, kendi iyiliği için öğretme işinin tadını çıkarmak, bir topluluğa katkıda bulunmaktan kişisel olarak memnun olma, başkalarına yardım etme isteği ve kişinin kendi kişisel gelişiminin peşinde koşması yer alır. Buna karşın, dışsal hedefleri temsil eden bir öğretmen olmak için sıkça atfedilen nedenler arasında ise yüksek maaş, iş güvenliği, kariyer durumu, sosyal saygı veya daha fazla istenen bir amaç için bir araç (örneğin, bir yaz mevsiminin tatil olmasını sağlamak) sayılabilir (Reeve & Su, 2014, s.350). Bireylerin öğretmen olmaya karar vermelerinin farklı nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, genellikle öğretme çabalarının ve ısrarlarının nispeten daha iyi düzeylerini (ör. Öğretmenlerin derse ne kadar hazırladıkları, mesleklerinde ne kadar kaldıkları) ve mesleki gelişmelerini (ör. yeni öğretim yöntemlerine ve hizmet içi eğitim fırsatlarına ne kadar açık oldukları) doğal yani içsel sebeplerle belirlediklerini doğrulamaktadır (Watt & Richardson, 2015, s.68). Reeve ve Su, (2014)'nun Oxford Psikoloji Kütüphanesi için

yaptıkları çalışmada da belirttikleri gibi öğretmek için içsel hedefler, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında daha büyük bir ustalığa yönelik yaklaşım benimsemelerine de neden olmaktadır (Malmberg, 2008). Öğretmenler, bu içsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde ilerleme kaydettiklerinde - öğretmenlikten keyif aldıklarında, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurduklarında ve öğrencilerde ve kendileri için kişisel gelişim gördüklerinde - yüksek düzeyde öğretmenlik coşkusu ve memnuniyetini bildirirler Scott, 1998; Scott, Stone ve Dinham, (2001). Bu araştırmalar önemlidir çünkü içsel hedeflerin peşinde koşmanın öğretmenin daha yüksek bir motivasyon kalitesi için öğretme işine yatkın olduğunu göstermektedir (s.350).

2.1.4.5.2. Locke'un hedef belirleme teorisi. Motivasyonun önemli öğelerinden olan hedeflerin tarihi kökenlerinin 20.yüzyılın başlarına kadar uzanıyor olmasına rağmen, Edwin A. Locke ve Gary P. Latham günümüz hedef belirleme teorisinin yaratıcıları olarak tanınırlar (Hoy & Miskel, 2010, s.137). Teorinin ortaya çıkışında etkili olan Ryan (Ryan, 1947, 1970; Ryan ve Smith, 1954), davranışın niyetlerle düzenlendiğini iddia etmiştir ve Locke (1964)'un doktora tezi Ryan'ın niyetlerin etkisiyle ilgili hipotezini test etmek için bir dizi laboratuvar deneyine dayanan bir çalışma yapmıştır (Latham, 2007, s.53). Locke (1968) tarafından yapılan bu deneylerin önemli bir sonucu, daha sonra 1990'da hedef belirleme teorisinin gelişmesine yol açacak üç önermeye yol açmıştır. Bu önermelerden ilki belirli yüksek hedefler, hiçbir hedefin olmamasına kıyasla daha yüksek performansa yol açar ve hatta *elinden geleni yap* gibi soyut bir amaç bile işe yarar. Ayrıca ulaşılmak istenen hedef belirlenir, hedef ne kadar yüksek olursa performans da o kadar artar. Son olarak parasal teşvikler, karar verme süreçlerine katılım, geri bildirim veya sonuçların getirdiği tecrübe gibi değişkenler, performansı ancak amaçlara bağlılık ve kararlılık düzeyleri gibi belirli bir noktaya taşıyacak kadar etkiler (Latham, 2007, s.53).

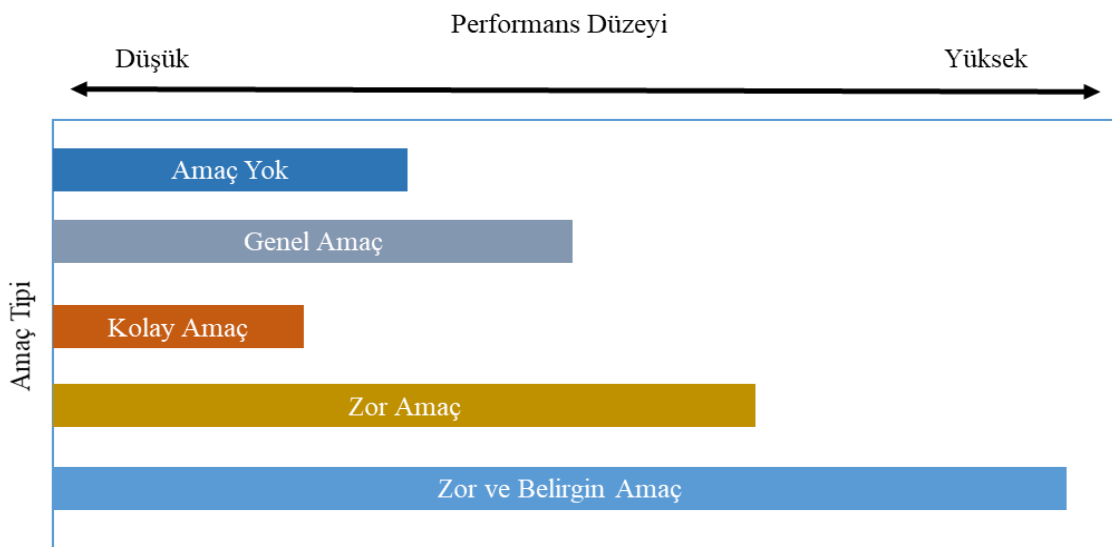
Locke hedef belirleme kuramına daha sonra genişleterek aşağıdaki katkıları eklemiştir (Lunenburg & Ornsetein, 2012, s.95).

1. Zor hedefler, kolay hedeflere göre daha yüksek görev performansına yol açar.
2. Belirgin hedefler, *elinden geleni yap* gibi belirsiz hedeflerden daha yüksek performansa yol açar.
3. Hedeflerin performansı etkilediği mekanizma ilginin ve eylemin yönlendirilmesi, çabanın harekete geçirilmesi, kararlılığın artırılması ve uygun performans stratejilerinin aranmasının motive edilmesinden oluşur.
4. Hedef belirlemenin işe yaraması için geri bildirim gereklidir çünkü bu sayede bireyler performanslarını hedeflerine göre kıyaslama imkânı bulurlar.

5. Hedeflerin performansı etkilemesi için hedefe adanmışlık gerekir ve başarı beklentisi ile başarı derecesi amaca adanmışlığı etkiler.

6. Kişilik ve eğitim gibi bireysel farklılıklar genellikle hedef belirleme performansı ile ilgili değildir.

Bu teoriye göre, bireyler için hedeflerin belirlenmesi motivasyonlarını ve dolayısıyla görev performanslarını arttırmaktadır (Reeve & Su, 2014, s.203). Hedef belirleme Teorisi kendilerine belirgin, ulaşılabilir ve zorlayıcı hedefler koyan ve hedefe sıkıca bağlanan bireylerin daha başarılı ve etkin performans göstereceğini öne sürmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Şekil 2.10.'de bireyler için hedeflerin belirlenmesi ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren şekil verilmiştir.



Şekil 2. 10. Amaç Tipi-Performans İlişkisi

Not: Şekil''Dunham R.B. ve Pierce J.L. (1989). Management. Glenview Illinois: Scott, Foresman and Company.'' künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.10.'de görüldüğü gibi amaç tiplerinin performans düzeyleri üzerinde farklı etkileri vardır. Tanrıoğen, (2018) tablodaki en çarpıcı noktayı kolay amaçların en düşük performansa ve hatta hiç amacın olmaması durumundan bile daha düşük performansa neden olması olarak ifade etmiştir (s.119).

Hedefler, okul örgütleri ve idari pratikteki davranışlar üzerinde yaygın bir etkiye sahiptir. Hemen hemen her modern okul örgütünün operasyonda bazı hedef belirleme biçimleri vardır. Kampüs geliştirme planları, planlama programlama sistemleri, yönetim bilgi sistemleri, sistem düşüncesi ve stratejik planlama gibi programlar, belirli hedeflerin geliştirilmesini içerir (Lunenburg & Ornstein, 2012, s.94).

Locke (1976), hedeflerinin belirgin, zorlu, çalışanların katılımı ile oluşturulduğu ve geri bildirimlerle güçlendirildiği takdirde, çalışan motivasyonunun artacağı yönünde bir

fikir ileri sürmektedir. Bu argümana rağmen birçok ülkede eğitim sistemi, öğretmenlerden genellikle profesyonel hedeflerinin ne olması gerektiğini tahmin etmeleri beklenmekte ya da öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmadan belirlenen hedefleri benimsemeleri beklenmektedir. Hedeflerin belirtildiği durumlarda bile öğretmenlere geri bildirimler, yöneticiler tarafından nadiren verilmektedir (Mark, 2015, s.13).

Bennell, (2004)'e göre motivasyonun birbiriyle ilişkili iki yönü vardır: Yapılacaklar ve yapılabilecekler. Yapılacaklar motivasyonu, bireyin örgütlerin amaçlarını ve hedeflerini ne ölçüde benimsediğini ifade eder. Öte yandan, *yapılabilecekler* motivasyonu, bireylerin örgütsel amaçlarını gerçekleştirme kapasitesini etkileyen faktörlere odaklanmaktadır (s.8). Bir öğretmen, okulun öğrenme hedeflerine ulaşmaya çok bağlı olabilir, ancak etkili bir şekilde öğretmek için gerekli yetkinliklerden yoksun olabilir, bu da sonunda moralsizlik ve motivasyonsuzluğa dönüşür (Bennell, 2004, s.9).

2.1.4.5.3. Bandura'nın öz yeterlilik teorisi. Öz-yeterlilik, bireyin belirli bir davranışı yerine getirme yeteneği hakkında yaptığı muhakemedir (Bandura, 1977, s.193). Diğer bir ifadeyle öz-yeterlilik, bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesidir (Hoy & Miskel, 2010, s.150). Bandura; kişinin etkinliğine dair inançların, seçimleri, arzuları, çabaları, azim ve strese karşı duygusal tepkileri etkilediğini savunur (Stirling, 2016, s.3). Öz-yeterlilik teorisi, Bandura (1986)'nın daha genel olan sosyal bilişsel kuramının önemli bir bileşenidir; bu teori bir bireyin davranış, çevre ve bilişsel faktörlerin (yani, sonuç beklentileri ve öz-yeterliliklerinin) hepsinin birbiriyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. (Staples, Hurland, & Higgins, 1999, s.759). Öz-yeterlilik algınız ne kadar yüksekse başarıya ilişkin yeteneğinize güveniniz o kadar yüksektir (Robbins & Timothy A, 2013, s.217). Zorlu durumlarda öz yeterlilik algısı düşük olanlar ya gayretlerini düşürecek ya da tamamen bırakacaklardır; öz yeterlilik algısı yüksek olanlar ise daha fazla gayret gösterecekler ve zorluğun üstesinden gelmeye çalışacaklardır (Stajkovic & Luthans, 1998, s.241).

Bandura, (1989), öz-yeterliliğin başlıca dört ana süreç üzerinde farklı etkileri bulunduğunu ifade etmiştir (s.1175). Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçimsel süreçlerdir.

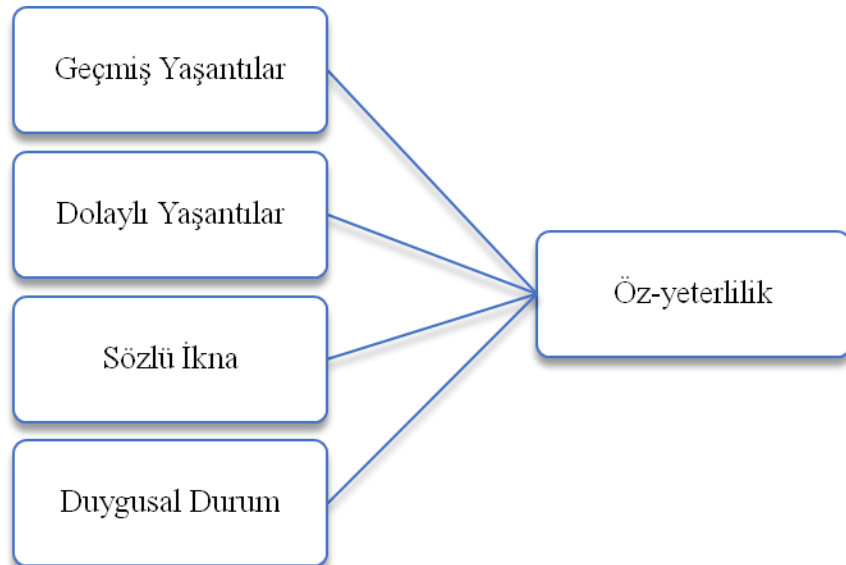
Bilişsel süreç: Kişisel amaçlar belirlenirken kişinin kendi yetenekleri, öz değerlendirmesinden etkilenir. Bu bilişsel etkiler çeşitli biçimler alır. Bireyin kendi kendine verdiği sözler, öz yeterliliğin daha güçlü algılanmasını ve kişinin kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirlemesini sağlamaktadır.

Motivasyonel Süreç: İnsanların öz-yeterlik inançları, motivasyon düzeylerini, bir zorluğa karşı ne kadar çaba göstereceklerine ve engeller karşısında ne kadar süre tahammül edeceklerini belirlemektedir. Zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında, yetenekleri konusunda kendinden şüphe duyan insanlar çabalarını ya da gayretlerini erkenden gevşetir ve hemen orta dereceli çözümlere razı olurken kabiliyetlerine yönelik güçlü bir inanca sahip olanlar bu zorlu mücadeleye daha fazla çaba gösterirler.

Duyuşsal Süreç: İnsanların yeteneklerine olan inançları, endişe verici veya yorucu durumlarda yaşadıkları stres ve depresyonun yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkiler. Bu tür duygusal tepkiler, mizaçlarını ve düşünce biçimlerini değiştirerek hem doğrudan hem de dolaylı olarak eylemi etkileyebilir.

Seçme Süreci: İnsanlar, çevre seçimleri ve ortam oluşturma çabalarıyla kendi yaşantıları üzerinde kısmen etki oluşturabilirler. Kişisel etkinlik yargıları ayrıca çevre seçimini de etkiler. İnsanlar, başa çıkma yeteneklerini aştıklarına inandıkları faaliyetlerden ve durumlardan kaçınırlar; ancak üstesinden gelebileceklerine kanaat getirdikleri sosyal çevrelerde kolayca zorlu işlere gönüllü olabilirler.

Öz-yeterlilik okullarda güçlü etkilere sahip olduğu için kaynağının ne olduğunu bilmek oldukça önemlidir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.90). Bandura, (1977) öz yeterliliğin dört ana kaynağını belirlemiştir: Geçmiş performans, temsili deneyim, sözlü ikna ve duygusal ipuçları. Öz-yeterliliğin bu dört kaynağı Şekil 2. 11.'de verilmiştir.



Şekil 2. 11. Öz Yeterliliğin Kaynaklar

Not: Şekil” Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Geçmiş Performans: Benzer görevlerde daha önce başarılı olmuş çalışanlar gelecekte de benzer görevleri tamamlamak için (yüksek öz yeterlilik) daha önce başarısız olmuş çalışanlara (düşük öz yeterlilik) göre çok öz güvene sahip olurlar. Okul yöneticileri; dikkatli işe alma, mücadeleci görevler sağlama, mesleki gelişim ve eğitimlik, hedef belirleme, destekleyici liderlik ve gelişim ödülleriyle öz yeterliliklerini artırabilirler.

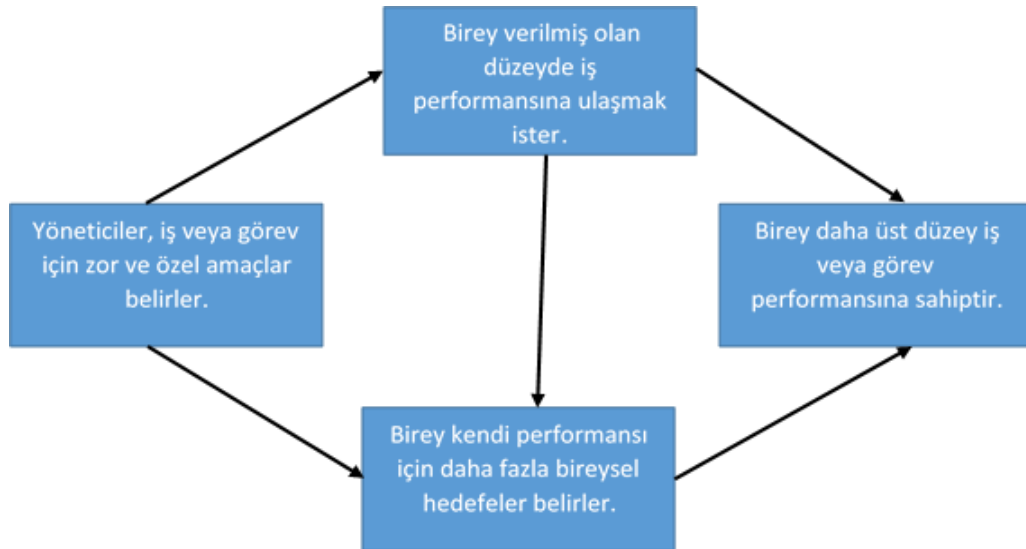
Temsili Deneyim: Çalışanın bir iş arkadaşının belli bir görevi başarıyla tamamladığını görmesi kendisinin de öz yeterliliğini artırabilir. Temsili deneyim daha çok bireyin model aldığı kişi ile benzer özellikleri olduğunda etkili olur.

Sözlü İkna: Bu kaynak aslen insanları onların da belirli bir görevi başarabileceklerine inandırmaya çalışmaktır. Bir liderin, sözlü ikna kaynağını kullanabileceği en iyi yol *Pygmalion etkisidir*. Bu etki bir şeyin gerçek olacağına inanarak o şeyin gerçek olmasının sağlanabileceği inancındaki, kendi kendini öldürabilen bir önsezi şeklindedir.

Duygusal İpuçları: Eğer bir kişi, bir görevi başaramayacağına inanırsa veya onu çok zor bulursa belli başlı fizyolojik belirtiler yaşayacaktır: Kalbin hızlı çarpması, kızarma hissi, avuç içinin terlemesi baş ağrısı...

Yakın geçmişte öğretmen etkinliği üzerine yapılan çalışmalar J.B. Rotter'ın (1966) kontrol teorisi ve A. Bandura'nın (1977,1986,1997) sosyal bilişsel teorisinden yararlanmışlardır (Hoy & Miskel, 2010, s.153). Bandura öğretmen yeterliliğini bir çeşit öz-yeterlilik olarak, insanların bir işi yapma konusunda kendi kapasiteleri ile ilgili inançlarını oluşturdukları bilişsel bir sürecin sonucu olarak tanımlamaktadır.

Hoy & Miskel, (2010)'e göre öğretmenlerin yetkinliği açısından iki önemli soru vardır. Bunlar, *Öğretim Görevi Sorusu:* Mevcut öğretim görevi ne kadar zor ve ben bunu başarabilir miyim? *Öğretim Yeterlilik Sorusu:* Belirli bir durum ve görev verildiğinde gerekli yeteneklere ve bilgiye sahip miyim? Bu iki soruya olumlu cevap verilmesi oldukça güçlü öğretmen yetkinliğinin göstergesidir (s.155). Hedef belirleme teorisi ve öz yeterlilik teorisi birbirleri ile çelişmekte öte bir birlerini tamamlamaktadır (Robbins & Timothy A, 2013, s.217).

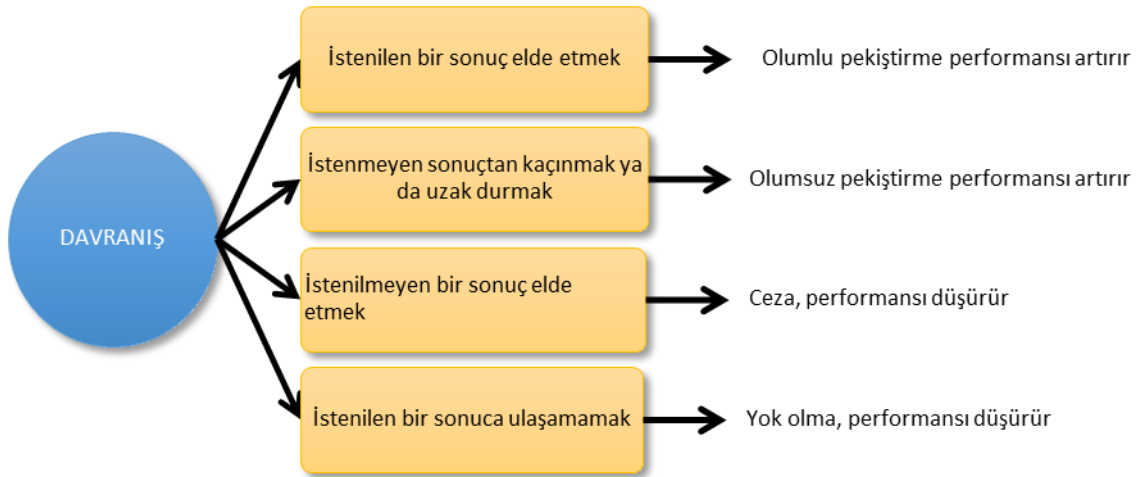


Şekil 2. 12. Hedeflerin Birleşik Sonuçları ve Performansta Öz Yeterlilik

Not: Şekil” E.A. Locke and G.P. Latham, “Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey,”American Psychologist 2002,” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.12.’de görüleceği gibi yöneticiler çalışanlar için zorlu hedef belirlediklerinde, çalışanların yetkinlik algıları yükseleceği gibi kendi performanslarına yönelik daha yüksek hedefler belirlemeye başlayacaklardır. Bununla birlikte, kişinin öz-yeterliliği ya da yapabileceği ve öğrenebileceği inancı (Bandura, 1997), ÖBT'nin bir parçası olan doğuştan gelen yetkinliğe benzemektedir. Aslında, öz-yeterlik ve yeterlik kavramları paraleldir, dolayısıyla bu kavramlar eş anlamlı olarak değerlendirilebilir. ÖBT’de yeterlilik önemli olmakla birlikte, tek başına içsel motivasyonu artıramaz (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, ÖBT’yi sadece öz yeterliliğe odaklanmak yerine öğretmen motivasyonunu tanımlamak için bir çerçeve olarak kullanmak yararlıdır (Hill, 2015, s.31).

2.1.4.5.4. Pekiştirme teorisi. Davranışçı bir psikolog olan B F. Skinner (1904-1990) ve onun edimsel koşullama teorisi, davranışı pekiştirmek için ödüllerin kullanılması ve davranışı azaltmak için ödüllerin geri çekilmesi veya ceza kullanımını ile ilgili teorisiyle tanınır. Skinner, davranışların sonuçlara göre şekillendiğini ve sürdürüldüğünü ileri sürer ve bu teorisine hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalarla destekleyici kanıtlar bulmuştur (Freeman ve diğerleri, 1972) (akt. Mchugh, 1996, s.63).



Şekil 2. 13. Davranış Sonuçlarının Özet Gösterimi

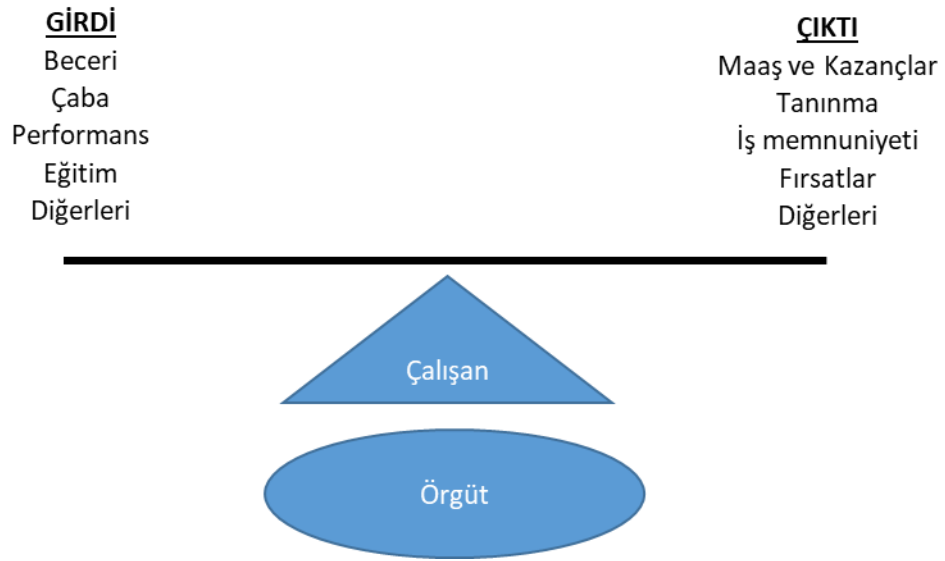
Not: Şekil “(Eggert, 1999) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Olumlu pekiştiriciler veya ödüller, belirli bir davranışın tekrarlanma olasılığını artıran sonuçlardır; negatif pekiştiriciler ise bazı olumsuz dış uyaranları kaldırarak veya azaltarak belirli bir davranışın olasılığını artıran sonuçlardır. Öte yandan ceza, belirli bir davranışın olasılığını azaltan hoş olmayan sonuçlara işaret eder. Bu çerçevede, okul ortamında yapılabilecek şeyler açıktır: İstenen davranışları ödüllendirmek için takdir ve övgü kullanmak veya ceza olarak ayrıcalıkları kaldırmak. Stipek’in de belirttiği gibi bu yaklaşım, ödül ve cezaların tüm bireyler için eşit derecede etkili olmadığı ve istenen davranışların (örneğin, dikkatini vermek gibi) güçlendirilmesinin zor olduğu ölçüde sınırlıdır. Dahası, dışsal ödüllerin etkileri zamanla azalma eğilimindedir (Stipek, 1996).

2.1.4.5.5. Adams’ın eşitlik teorisi/örgütsel adalet. Adams’ın eşitlik kuramından önce Gerge Homans (1961)’ın geliştirdiği “dağıtıcı adalet” ilkesini dikkate almak gerekir ki bu ilkeye göre dağıtıcı adalet bir eşitlik sorunudur: kişinin örgüt ile kendisi arasında adil bir alış-veriş ilişkisine yönelik algıyla ilişkilendirilir (Tanrıoğen, 2018, s.122). Eşitlik teorisi, çalışanların elde ettikleri sonuçları adil ve hakkaniyetli olup olmadıklarını anlamak için sosyal bir kıyaslamayla değerlendirdiklerini savunur (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.93).

Eşitlik Teorisi, memnuniyet ve memnuniyetsizlik nedenleri hakkında bilgi veren bir motivasyon teorisidir (Lawler, 1994). Adams’ın (1963; 1965) geliştirdiği teoriye göre, memnuniyet bir kişinin algılanan girdi-çıktı dengesi ile belirlenir. Bir kişinin hizmeti karşılığında kazandıklarının eşitliği, onun memnuniyetini belirler (Brown-howard, 2007, s.55). Baron ve diğ. (2002), insanların işlerinde kendi girdileri (örneğin nitelikleri, deneyimleri ve çabaları) ile aldıkları sonuçlar (ücret ve ek gelirler, statü ve çalışma

koşulları gibi) arasında muhakeme veya karşılaştırmalar yaptıklarını ileri sürmektedir (Dehaloo, 2011, s.25). Adams'ın eşitlik teorisi Şekil 2.14'te verilmiştir.



Şekil 2. 14. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Not: Şekil "Drafke, M. ve Kossen, S. (1997). The Human Side Of Organizations. (7. Basım). Newyork: Addison-Wesley Publisher." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.14'e göre kendimizi karşılaştırdığımız kişilerle girdi-çıkıtı oranlarımız yaklaşık olarak aynı olması durumunda kendimize eşit davranıldığını düşünebileceğimizi, aksi durumda ise bize adaletsiz davranıldığı inanırız ve bir eşitsizlik duygusu gelişir (Hoy & Miskel, 2010, s.145). Eşitsizlik duygusu gelişen çalışan kendi adına hakkaniyeti sağlamak için bazı tepkisel davranışlar geliştirebilir, bunlar;

1. *Kendi girdilerini değiştirme:* Birey işine daha az zaman ve çaba harcamaya karar verebilir. Değiştirilebilecek diğer girdiler; güvenilirlik, diğer kimselerle eş güdüm, girişimcilik ve sorumluluk almama olabilir. Her işe gönüllü olmayacak, bazı konularda bilgisini gizleyecektir. Kısacası örgüte yaptığı katkıyı azaltacaktır (Tanrıoğen, 2018, s.122).

2. *Kendi çıktılarını değiştirme:* Sendikalar öğretmenleri ücretlerin, çalışma şartlarının ve saatlerinin herhangi bir çaba veya girdi artışı olmadan iyileştirilmesi konusunda söz vererek etkileyebilir. Örneğin pek çok öğretmen sendikası öğretmen ücretlerini, sosyal hakları ve çalışma şartlarını arttırırken çalışılan takvim günlerinin azaltılması yönünde pazarlıklar yapmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.93).

3. *Tutumları değiştirmek:* Girdileri ve çıktıları değiştirmek yerine, kişi işe yönelik tutumlarını değiştirebilir. İşe gerektiğinden fazla önem verdiğini düşünerek bundan vaz geçme, işe geç gelme, işten erken ayrılma gibi davranışlar gösterebilir (Tanrıoğen, 2018, s.123).

4. *Karşılaştırma için farklı birini seçme*: Kişi kendini karşılaştırdığı iş arkadaşının girdilerini veya çıktılarını değiştirmeye yönelik çeşitli davranışlar sergileyebilir. Örneğin kişinin girdilerini azaltmaya veya işten ayrılmasına yönelik zorlamalarda bulunabilir veya kendini karşılaştırdığı kişinin girdi-çıktılarını farklı yorumlamaya başlayabilir; benden daha fazla çalışıyor/ risk alıyor bu yüzden daha fazla kazanması normal gibi düşünmeye başlayabilir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.94).

5. *Referans kişiyi değiştirmek*: Eğer birey kendini karşılaştırdığı kişiyle girdi-çıkıtı oranı karşılaştırması adaletsizlik algısıyla sonuçlanırsa çalışan hakkaniyeti sağlamak için kendini karşılaştırdığı kişiyi değiştirebilir. Böyle davranarak eşitliği sağlamış olur (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.94).

6. *Örgütten ayrılmak (İşten ayrılma)*: Çalışan örgütten naklini isteyebilir veya örgütünü tamamen terk edebilir.

2.1.4.5.6. Vroom'un beklenti teorisi. Victor Vroom tarafından geliştirilen beklenti teorisi şu anda en çok kabul gören motivasyon açıklamalarından biridir. Beklenti teorisi, insanların kendi çabalarının belirli performanslara ve sonuçlara yol açacağı ve bu sonuçlara çalışanların ne kadar değer verdiğine dair algılarına göre hareket edeceklerini savunmaktadır (Brevis T & Vrba M, 2013, s.471).

Beklenti teorisi, aşağıdaki üç unsurun bireyin çalışma motivasyonunu belirlediğini öne sürmektedir (Wagner & Hollenbeck, 2015, s.83).

1. *Beklenti (çaba-performans ilişkisi)*: Beklenti, kişinin belirli bir performans düzeyinin belirli bir çaba düzeyini izleyeceğine olan inancıdır, örneğin, bir satış elemanı fazla mesai (çaba) halinde çalıştığı takdirde daha fazla birim (performans) satabileceğinden emin olduğunda beklenti yüksek olacaktır. Fazla mesai yapsa bile daha fazla birim satamayacağı konusunda ikna olursa beklenti düşük olacaktır. Yüksek beklentiler genellikle düşük beklentilerden daha yüksek motivasyon yaratır. Yukarıdaki örnekte, satış elemanının daha fazla birim satma hedefine ulaşmak için fazla mesai yapması muhtemeldir.

2. *Araçsallık (performans-ödül ilişkisi)*: Araçsallık, bir bireyin belli bir performans düzeyinin istenen sonuca elde etmek için ne kadar işe yarayacağına inanma derecesini ifade eder. Yukarıdaki örnekte satış elemanı, daha fazla satış yaptığında bir birim alacağına inanırsa araçsallık yüksek olacaktır. Fazladan satış yapsa bile birim almayacağına inanırsa araçsallık düşük olacaktır.

3. *Değer (ödül-kişisel hedef ilişkisi)*: Değer, bir bireyin çeşitli iş sonuçlarına atfettiği değer veya önemdir. Her bir sonuç, bir toplam fayda ya da değere sahiptir. Motivasyonun

yüksek olması için çalışanlar performansları için alacakları sonuçlara değer vermelidir. Motive olmak için bizim örneğimizdeki satış elemanı, daha fazla satış yapmak için fazla mesai yapmayı alacağı primi (sonucu) dikkate alarak karar vermelidir. Daha az iş stresi veya ailesi ile daha fazla zaman geçirmek gibi diğer sonuçlara daha yüksek bir değer katıyorsa fazla mesai yapma ve daha fazla satış yapma motivasyonu düşük olacaktır.

Özetle motivasyon teorilerine göre, bireylerin kişisel çıkarları ile işin doğası, kişilikleri ve örgüt kültürü arasında doğru uyumu bulduklarında daha yüksek düzeyde iş tatmini ve bağlılıklarını bildirmeleri; grubun bir üyesi ile grup arasındaki duygusal bir uygunluk olduğunda daha olumlu tutumlar sergileyebilirler (O'Reilly ve diğerleri 1991'den aktaran Fu et al., 2008, s.290).

Motivasyon konusundaki bu alan taraması, iş tatmini ve motivasyonunu anlamada ve açıklamada, karmaşık ve bir o kadar çok boyutlu özelliklerini göstererek ister içerik ister süreç teorisi olsun tüm teorilerin insan davranışlarına ve davranış yönetimine odaklandığını göstermektedir. Alan taraması sonucuna göre, hiçbir teori diğerinden kesinlikle daha iyi olarak tanımlanamaz ve yerine göre ihtiyaç teorileri, tatmin ve işe yönelik çabanın araştırılmasında yaygın olarak kullanılırken beklenti teorisi, örgütsel davranışların öngörülmesinde kullanılabilir.

2.1.4.6. Öğretmen Motivasyonu. Eğitim araştırmacıları, yaklaşık yarım yüzyıldır daha çok öğrencilerin motivasyonları ile ilgili çalışmalara yoğunlaşmışlardır. Öğretmen motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, 1990'ların sonlarından beri gelişmiş ve yaygınlaşmış (Han & Yin, 2016, s. 1) ve son on yıl, çeşitli sosyo-kültürel bağlamda öğretmen motivasyonu araştırması alanında literatürde belirgin bir artış görülmüştür. Daha önceki süreçte ise öğretmenler tamamen göz ardı edilmemiş olsa da öğretmen motivasyonuna yönelik hem yöntem hem de teori odaklı çok az araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarına yoğunlaşılması, öğretmenlerin hedefleri, inançları, algıları, istekleri ve davranışlarının dolayısıyla öğretmen motivasyonunun gözden kaçırılmasına yol açmıştır (Richardson & Watt, 2010, s.139). Eğitim açısından öğrenci öğrenimi ve başarısı ile ilgili güçlü teoriler geliştiren motivasyon araştırmacılarının, öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin olarak aynı teorilerin açıklayıcı bir güce sahip olup olmadığını görmek için dikkatlerini öğretmenlere yöneltmeye başlaması görece yakın bir geçmişte rastlanmaktadır.

Literatürde öğretmen motivasyonu tanımları daha çok görev odaklı ve okul içi davranışlar üzerinde kurgulanmış denilebilir. Örneğin Rao, (2017) Öğretmen motivasyonunu; Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki motivasyonu; konu ve öğretim

becerileri, sınıf görevlerine amaca uygun katılım ve öğrencilere etkin aktarım, çağdaş araştırmalara katılım, toplumsal / endüstriyel problemlerini çözmek için bilginin uygulanması ve kavramları üzerinde ustalık ve kurumsallaşma sorumluluklarına aktif olarak katılım anlamına gelir (s.470) olarak tanımlamıştır. Bir başka tanım ise Öğretmen motivasyonu, öğretme arzusunu ve bunu yaparken öğrencilere karşı iletişim tarzını içerir (Reeve & Su, 2014, s.349) şeklindedir. Öğretmen motivasyonunu daha iyi anlamak için araştırmacılar öğretmen hedefleri üzerinde de araştırmalar yapmaya başladılar. Bu hedefler, bireylerin davranışlarında gelecekte ortaya çıkmasını veya çıkmamasını arzuladıkları bireysel tavırlar olarak tanımlanmış ve bu tavırlar sırasıyla düşünce, duygu ve davranışları önemli oranda düzenleyici olarak hareket ettikleri (Mansfield & Beltman, 2014, s.55) ileri sürülmüştür.

Ukessays tarafından hazırlanan öğretmen motivasyonu raporunda öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilendiklerine değinilmiş (Eimers, 1997). Meslek olarak öğretmenliğin seçilmesinde içsel, dışsal ve özgecil nedenler arasındaki ayrımı belirlemek için motivasyonla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekliliğine değinilmiştir. Rapora göre, içsel motive olmuş öğretmenler, öğretime ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye odaklanır. Doğal tatmin ya da öğretmenin mutluluğu itici güç olarak görülür. Dış kaynaklı motivasyona sahip öğretmenler; maaş, tatiller veya işe bağlı diğer harici ödüller gibi öğretimin faydalarına odaklanır. Son olarak içsel olarak motive olmuş öğretmen, sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak öğretme ve genç insanların büyüme ve gelişiminin bir parçası olma arzusunu taşır (Essays, 2013, s.5). Sinclair (2008), öğretmen motivasyonunu, bireyleri öğretmeye neyin ittiği, başlangıçta öğretmen eğitiminde ne kadar zaman geçirdikleri ve daha sonra öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişmelerle ne kadar meşgul olduklarını belirleyen cazibe, sürdürme ve konsantrasyon anlamında bir kavram olarak tanımlamıştır (2008, s. 37) (akt. Han & Yin, 2016, s.3)

Öğretmen motivasyonunun araştırılmasının bir önemi de öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu, eğitimin geliştirilmesi, öğretmenlik uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik tatmin ve refahı gibi eğitimdeki bir dizi değişkenle yakından ilişkili önemli bir faktör olmasındandır (Han & Yin, 2016, s.2). Bu nedenle, yöneticilerin potansiyel öğretmenleri nasıl cezbedeceklerini ve onları nasıl görevde tutabileceklerini belirlemeleri yararlı olacaktır.

Öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar genellikle *Gençler neden öğretmen olmayı seçerler? Öğretmenlerin öğretmek için amaçları nelerdir?*

ve *Öğretmenleri meslekte tutan şey nedir?* gibi sorulara yoğunlaşmışlardır. Bu sorulara verilebilecek cevaplar öğretmen motivasyonunu daha iyi anlamaya yardım edecektir. Mesleğin çekiciliği, mesleği gerektiği gibi uygulamanın gerçekçi amaçları ve genç öğretmenlerin mesleğe devamını sağlamak için yöneticilerin ve eğitim paydaşlarının öğretmen motivasyonunun farkında olması ve dikkate alması faydalı olabilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine devam etmelerini sağlamak, verimlerini ve etkinliklerini artırmak eğitim araştırmalarında önemli bir konudur. Whitaker (2000), öğretmenlere saygı duyulması ve profesyonel olarak değerli hissetmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler kendilerine saygı duyulduğunu hissederseniz öğrencilerine ve okullarına bağlılık düzeyleri artar (Whitten, 2014, s.22). Fox (1996) öğretmen motivasyon düzeylerini ölçmüş, öğretmenleri nasıl etkiledikleri konusunda önemli olan bazı faktörler bulmuştur ve bunların en önemlilerini, öğretmenlerin okul için karar verme sürecine dahil olma ve söz sahibi olma duygusunu hissetmeleri olarak belirtmiştir. Pink (2009) ise işyerinde daha üretken ve enerjik bir ekip kurmanın önemli faktörlerinden birisi olarak *özerklik* kavramına işaret etmiştir (akt. Whitten, 2014, s.22). Öğretmen niteliğinin artırmak istiyorsak önce öğretmeni güçlendirmeliyiz. Gücü olmayan bir öğretmenin ne kendisine ne de içinde bulunduğu sisteme katkısı olamaz. Nitelik, güçlü olmanın bir çıktısı olarak düşünülebilir (Tanrıoğen, 2014, s.2).

Öğretmen motivasyonunu nelerin etkilediğini belirlemeye yönelik çalışmalarda etkenleri tespit edebilmek için birçok faktör incelenmiş ve parasal teşviklerinin motivasyon artışıdaki devamlılığı sağlamada başarısız olduğu bu çalışmalarda ifade edilmiştir. Örneğin, 167 öğretmenle yaptıkları çalışmada, Sylvia & Hutchinson (1985)'a göre öğretmen motivasyonu; yeni fikirleri denemeye, uygun sorumluluk düzeylerine ulaşmaya ve içsel çalışma unsurlarına dayanmaktadır. Liyakata dayalı ödeme gibi planların motivasyon açısından ters etkili olduğu. Gerçek iş tatmini, alt düzey ihtiyaçlardan ziyade “sosyal ilişkiler, itibar ve gerçekleştirme” gibi yüksek düzeyli ihtiyaçlarının tatmininden kaynaklandığını açıklar. Aslında bulgular özellikle diğer mesleklerin eşit ya da daha iyi ödeme yaptığı günümüzün idealist ve entelektüel inançlarla günümüz şartlarında öğretim işine girmek, kuramsal açıdan güvenlik ve finansal güdülerle çelişmektedir. Öğretmenlerin derslerde daha az konuşması ve daha fazla sınıf tartışması yapılmasının öğretmen motivasyonuna olumlu yansımaları, öğretmenlerin arzuladığı yüksek düzeydeki ihtiyaçların önemini daha da artırmaktadır (akt. Bishay, 1996, s.147) gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Değerlendirmelerde de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyonları; yenilikleri deneme ve kendini geliştirme, sosyal ilişkiler, var olma, öğrencilere daha fazla tartışma araştırma imkânı sunabilme gibi üst düzey ihtiyaçlarla daha çok ilişkilidir.

Whitten, (2014) çalışmasında, Amsterdam Üniversitesi, 2011'de Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssel tarafından öğretmen motivasyonu dâhil olmak üzere dört liderlik ilkesinin göreceli etkisini inceleyen bir çalışma yayınlandığını belirtir. Bu çalışma raporunda aşağıdakilere vurgu yapılmıştır (s.26):

Beklenti, değer ve duygusal bileşenler de dahil olmak üzere, motivasyon faktörleri, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı üzerinde farklı etkilere sahip gibi görünmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımındaki farklılıklar öğretmen motivasyonunun beklenti unsuru ile açıklanmıştır: öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusu. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı, öğretmen eğitimi ve öğretme uygulamalarını açıklamak için en önemli motivasyon faktörü olarak görülmektedir (Thoonen ve diğerleri., 2011, s. 524).

Öğretmenlerin mesleki başarısı için motivasyonel özellikler öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve iş tatmini gibi stres seviyeleri ile tutarlı bir şekilde psikolojik sağlıklarıyla, mesleki gelişimleriyle, mesleki karar alma süreçleriyle ilişkili olması açısından önemlidir (Lauermann, 2017, s.185). Ayrıca Lauermann (2017) çalışmasında öğretmenlerin motivasyon özelliklerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yüksek kalitede öğretim uygulamalarında etkili olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin motivasyon özellikleri öğrencilerin motivasyonu ve performansı ile ilişkilendirilmiştir.

Motivasyon teorilerinin beklenti, değer ve duygusal bileşenleri olduğu genel araştırmalarda sık değinilen konulardır. Beklenti bileşeni, kişinin bir görevi veya öz-yeterliliği gerçekleştirme kabiliyeti ile ilgili olmasıyla ilgiliyken değer bileşeni, görevin tamamlanması ve göreve atfedilen önem ve ilgi ile ilgili olarak öğretmenin hedeflerinden oluşmaktadır. Alan çalışmasının da desteği ile öğretmen motivasyonlarından Öz-Belirleme Teorisi çalışmaya konu edilmiştir.

2.1.5. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki

Yaşadığı sürece bireysel olarak birbirinden çok farklı ihtiyaçları olan ve bu ihtiyaçlarının birçoğunu tek başına olduğunda gideremeyen insanoğlunun kendi kişisel beklentilerine ulaşması ve yaşamını devam ettirebilmesi için bir topluluğa ihtiyacı vardır. Bireysel ve ortak ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra varlığını korumak ve devam ettirmek

zorunda olan bu toplulukta eğer bir düzen ve organizasyon varsa bu yapıda bir örgütlenmeden söz edilebilir. Örgütlenme ise topluluk yönetiminin, planlama, örgütlenme, yürütme, motivasyon, koordinasyon, kontrol olarak sıralanan – altı işlevinden birini ifade etmektedir (Eren, 2010, s.11-12).

Yönetsel bir yapı içinde iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri ya da güçlerinden oluşan sistem Barnard (1938)'a göre bir örgüttür. Örgüt ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak iki farklı örgüt karşımıza çıkıyor; bunlar biçimsel örgütler ve doğal örgütler. Çevremizde gördüğümüz okullar, hastaneler, işletmeler, yani amaçları önceden belirlenen hiyerarşik nitelikli yapılar biçimsel örgüt olarak tanımlanırken biçimsel örgütlerdeki insanlar, küçük gruplar oluşturarak sevinçlerini ve sorunlarını paylaşırlar ve işte bu küçük gruplara da doğal örgüt adı verilir. Bu gruplar, insanları biçimsel örgüte bağlayan ve onların örgüte yabancılaşmalarını önleyen birer bağdır (Alıç, 1995, s.11). İhtiyaçlarını karşılamak temel amacıyla gruba katılan birey ve bu bireylerin oluşturduğu hem biçimsel hem de doğal örgütün, amaç ve hedeflere ulaşabilmesi için artık bir plana, koordinasyona ve yönlendirilmeye ihtiyacı olacaktır.

2.1.5.1. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. Örgüt içindeki bu insan gruplarının yönetilmesi belirli bir amaç ve hedefe yönlendirilmesi gerekmektedir. Ortak amaç güden bu grubu yönetecek bireyin belirli özellikleri olması gerekir. Yönetici farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin doğrultusunda birleştirme ve elde ettiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulama durumu ile karşı karşıya olan kişidir (Taymaz, 2009, s.19). Etkili bir yönetici örgütün biçimsel boyutu ile yani örgütsel amaçlara ulaşma, doğal boyutu diğer bir ifadeyle insan grupları arasında bir denge kurmalıdır. Yönetici, doğal örgütleri kontrol altına almasa bile onları etkileyebilir, uyumu ve birlik duygusunu pekiştirebilir, böylece doyum verici bir örgütsel iklim yaratabilir. Böyle bir örgütsel iklim de biçimsel örgütün amaçlarının daha etkili olarak gerçekleştirilmesine yardımcı olur (Alıç, 1995, s.15). Waller (1932)'e göre bir sosyal etkileşim sistemi olarak okul etkileşim içindeki bireylerin organik bir ilişki içinde örgütlenerek birbirlerine bir bütün olarak bağlandığı bir örgüttür (Hoy & Miskel, 2010, s.22). Örgütteki yönetici davranışları, hem biçimsel hem de doğal örgüt ilişkisi içinde insanların oluşturduğu örgüt iklimi örgüt içinde çalışanların psikolojisi yeni bir kavram ortaya çıkarır “Örgüt Psikolojisi”. Örgüt Psikolojisi temel olarak liderlik, motivasyon, iş tatmini, karar verme, örgütlenme ve iş tasarımının yanı sıra örgütsel iklim ve kültürün akademik ve uygulama alanını temsil eder. Sosyal bir sistem olarak tanımlanan okul

sisteminde, yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri ile okul iklimine ve öğretmenlerin motivasyonu kavramları arasındaki ilişki aşağıda tartışılmıştır.

Yönetici rolleri ve işlevi, insan gruplarının verimli ve anlamlı bir şekilde birlikte çalışmalarını sağlama sürecidir. Günlük yaşam içinde her birimiz öyle ya da böyle bir lideriz denebilir, ancak, liderleri ayıran özelliklerden birisi, algılarını yönetme niyetleri ve yetenekleridir (Russell, 2001, s.2). Bir lider olma yeteneğiniz ve etkinliğiniz insanlar tarafından gözlemlenir ve değerlendirilir, bu gözlem ve değerlendirmeler insanların algılarına dönüşür ve bu algılar bir süre sonra gerçek olarak değerlendirilir. Russel (2001) yönetilmeyen algıların söylenti, sonra dedikodu, daha da yıkıma yol açan iftiralara dönüşebileceğini ve yönetilmeyen her algının, beklenmeyen bir sonuç doğurabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Elfyn Thomas, algıların gerçek olduğunu, kazanmak için algıların yönetici lehinde olması gerektiğini ve yöneticinin insanları kendisini dinlemeye, anlamaya ve desteklemeye ikna edebilme becerisinin yöneticinin başarısını belirleyeceğini ifade etmiştir (Saydam, 2012, s.25).

Okul iklimi ile okul yöneticisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, (Rapti, 2012, s.110) beklentiler, değerler, inanç, çalışanlar arasındaki ilişkiler, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarının okul iklimini oluşturulduğunu ifade etmiştir. Okulda hissedilen iklim ve yönetici davranışları arasında etkin bir ilişki mevcuttur. Litwin ve Stringer'in araştırması farklı önderlik biçimlerinin ayrı örgüt iklimleri yaratmadaki açık etkisini göstermiştir (Ertekin, 1978, s.21). Bu araştırma, liderlik stilleri (yani, liderlik davranış kalıpları) ve bir örgütte evrilen iklim (ve kültür) türü arasında nedensel bir bağlantı kurmuştur (Schneider & Barbera, 2014, s.103). Okul yöneticisi, benimsediği liderlik modeli aracılığıyla okulda olumlu bir iklimi teşvik edebileceği gibi olumlu iklimi engelleyebilir. Yapıcı yöneticiler bir gündemi nasıl yöneteceklerinin, politik arenada eylem planını nasıl hazırlayacaklarını ve hem müttefikleriyle hem de rakipleriyle nasıl müzakere edeceklerinin bilirler (Bolman & Deal, 2008, s.257). Bandura'ya (1986) göre, bir okul yöneticisinin etkinliği, okul liderlik görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması ve istenen okul sonuçlarına ulaşılması için gereken " eylem faaliyetlerini organize etmek ve yürütmek üzere " yeteneklerinin takdiridir (McCollum & Kajs, 2007, s.136).

Okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran özelliklerden biridir. Okul iklimini okulun kimliği olarak gören (Hoy & Miskel, 2010, s.185), (Bursalıoğlu, 2008, s.25) çalışmaların yanı sıra, içinde bulunan imkanlar doğrultusunda bir okulun olabildiğince özleştirilerek şahsiyet kazanması o kurumda ekip olma, üretme ve insanlık bilinci

artacaktır. Bu süreçte en kritik aktör okul yöneticisidir. Yönetici hem okulun mevcut kapasitesini yok edebilecek hem de çok sınırlı imkânlardan hayal ve hayat üretebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında her okul, yöneticisi kadar okuldur (2023 *Eğitim Vizyonu*, 2018, s.22).

Ayrıca okul yöneticilerinin, okulda yüklendikleri yönetsel görevler oldukça fazladır. Okul yöneticilerinin temel görevleri arasında, okulda gerçekleşmesi arzulanan değerleri belirlemek ve gerçekleşmesini sağlamak vardır. Okul ve eğitim için gereken öngörü, görev ve amaçları belirlemek, okul toplumunu oluşturan üyeleri okulun amaçlarını gerçekleştirme konusunda ikna etmek, karşılıklı güvene dayalı bir okul iklimi oluşturmak ve devam ettirmek önde gelen yönetim görevleridir. Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin ortaya çıkabilecek sorunları başarılı bir şekilde çözme, okulu temsil etme ve yönetme görevleri vardır (Turan ve Şişman, 2000, s.78-79).

Okul İkimi ve yönetici ilişkileri hakkında yapılan araştırmalar öğretmenler tarafından okul ikliminin en önemli resmi temsilcisi olarak okul yöneticilerinin görüldüğünü ortaya koymaktadır (D. Doğan, 2011, s.2). Okul yöneticileri üstlendikleri bu görevleri yaparken, politik taktikler (Kapoutsis, Papalexandris, Thanos, & Nikolopoulos, 2012, s.1909), güç taktikleri (J. M. George & Jones, 2012, s.380) gibi araçlardan yararlanırlar. Algı yönetimi de yöneticilerin kullandığı taktiklerden birisi olarak görülmektedir (Bakan ve Kefe, 2012, s. 32). Yöneticilerin başarısı başkalarını etkileyerek kendi istekleri doğrultusunda davranışa sevk edebilmelerine bağlıdır. Başkalarını kendi amaçları doğrultusunda davranmaya sevk edebilmek için, yöneticinin yalnızca makama dayanan bir yetki kullanması ötesinde, liderlik vasıflarına sahip olması gerekir (A. Çelik ve Şimşek, 2016, s.81).

Ray ve Roger, (1973)'ın belirttiği gibi, örgüt iklimi kavramı, bireysel ve örgütsel düzeyler arasında çözümlenelere olanak veren kavramsal bir bağ olarak düşünülmüştür. İklimin anlaşılması yönetim sürecinin incelenmesinde, özellikle değişik yönetim biçimlerinin örgütte çalışan kişiler, örgütün başardığı iş ile örgüt sağlığı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Ertekin, 1978, s.18).

Örgüt iklimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde: okul yönetimi ve okul iklimi boyutları arasında pozitif ilişki olduğu (Yürel, 2018), okul yöneticisinin öğretmene güveninin olumlu okul iklimine katkısı olduğu (Canlı, 2016), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu (Güleş, 2016) ve (M. Çelik, 2015), öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu (D. Doğan, 2011), okul

iklimi ve dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik arasında anlamlı ilişki olduğu (Avcı, 2016), görülmektedir.

Ayrıca (Çolak & Altinkurt, 2017, s.52) tarafından yapılan araştırmada yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyi çok düşük, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyi ise çok yüksek olarak bulunmuştur. Okul ikliminin müdür davranışları açısından kapalı olmasının nedeninin, okul müdürlerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışları olabileceği belirtilmiştir.

Algı yönetimi taktikleri yönetsel bir araç olarak görüldüğünden ve yönetici davranışlarının örgüt ikliminin esas belirleyicisi olduğu bağlamında, algı yönetimi taktikleri ile okul iklimi arasında bir ilişkiden söz edilebilir.

2.1.5.2. Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri ve Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. Diğer yandan, öğretmenlerin motivasyonlarını incelemek amacıyla Pitre (2003) tarafından yapılan araştırmada okul liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir okul yöneticisi sadece etkili bir lider, yönetici ve danışman değil, aynı zamanda etkili bir motivasyon kaynağı olmalıdır (Essays, 2013, s.2). Yönelme işlevinin çalışma grubu insandır. Örgütte alınan kararlar ve yapılan planlar doğrultusunda işlerin yerine getirilmesi için yöneticilerin vereceği emir ve talimatların verilmiş biçimi, onların uygulanmasında yöneticinin liderlik niteliklerine sahip olması, astlarını motive etme, iletişim düzenini kurma gibi konular yönelme işlevinde önemli bir yer tutar (Paşaoğlu, 2013, s.8). Öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzı ve öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir ilişki vardır (Webb, 2008, s.166).

Çalışanları motive etme ve özendirme açısından Şimşek, (1999)'e göre yöneticilerin iki türlü araçları vardır; davranış ve sınırlama. İlki doğrudan yöneticinin kendi bireysel yönetim anlayışı içinde farklı olanakları yaratması ile ortaya çıkar. Yönetici bu olanakları yaratır ve kullanırken kendi kişisel kültür düzeyinin, yönetim anlayışının ve ruhsal yapısının etkisi altında kalır (s.193). Bir sosyal sistem olarak kabul edilen okullarda yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir. Aslında, Okul liderliği ve Öğretmen Motivasyonu, bir biriyle yakı ilişkili iki kavramdır(Essays, 2013, s.2).

Okul yöneticileri ve öğretmen moivasyonu araştırmaları incelendiğinde; yöneticilerin liderlik tarzları (Brown-howard, 2007), Webb, (2008), Çalış, (2012), kullandıkları yönetsel güç kaynakları (Polat, 2010), sosyal iletişim becerileri (Doğan ve Koçak, 2014), pozitif algı düzeyleri (Yıldız, 2017), sosyal-duygusal eğitim liderliği (Uylas, 2017), özelliklerinin öğretmen motivasyonu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Nihayetinde

bir yönetim anlayışı olarak kabul gören algı yönetimi konusu iletişim, geri bildirim ve motivasyon konuları ile birlikte kullanılabilir (Bakan & Kefe, 2012, s. 25).

Algı yönetimi Bolman ve Deal, (2013) tarafından tanımlanan politik çerçeve kapsamında ele alınabilir. Politik çerçeveden değerlendirme yapılacak olursa “politika gerçekçi olarak kıt kaynaklar ve farklı çıkarların olduğu bir ortamda karar verme süreci” olarak tanımlanır (Bolman & Deal, 2013, s. 218) ve algı yönetimi de tam olarak bu karar verme sürecini etkileme araçlarından birisidir. Algılama aslında iki parantez arasında yönetilir, birinci parantez hedef kitlenin değerleriyle uyum, ikinci parantez ise düşüncelerden çok duygulara hitap etmektir (Saydam, 2012, s.225). Yapılan bu tanım yöneticinin politik becerileri arasında sayılan “gündem belirleme”, “ilişki ağları ve koalisyon kurma” ve son olarak “pazarlık ve müzakere” becerileriyle yakından ilişkilidir.

Okul içi ilişkiler açısından, öğretmenlerin motive olmak için güçlü görünen ve güven veren bir yönetici desteğine, doyum verici insan ilişkilerine ve başarılı olma duygunu hissetme gibi sosyal gereksinimlere ihtiyaçları olduğu söylenebilir (Ada, Akan, & Ayık, 2013, s.163). Çalışanların motivasyon kaynaklarının ve ihtiyaçlarının bilinmesi yöneticiye davranışların geri planında yatan esas sebepleri fark etme imkanı sunar. Ayrıca yöneticilerin çalışanları daha iyi anlamalarına yardımcı olmakta ve onlardan daha etkin ve verimli bir şekilde yararlanmak için çeşitli personel politika ve uygulamaları geliştirmelerini sağlamaktadır (Erdener, 2018, s.30).

Sorun yöneticilerin öğretmen motivasyonunu etkileyip etkilememesinden ziyade, yöneticilerin nasıl bir etkileme davranışı seçtikleridir. Yönetim dinamikleri çıkarıcı ve yıkıcı olabilir, ancak yönetici davranışları yüce amaçları başarmak için önemli bir araçta olabilir. Okulun gelişimi ve etkililiği yöneticinin benimsediği yönetim felsefesine bağlıdır. Yöneticiler olumlu politikalar ve ilişki ağı oluşturarak destek bulabilir ve müttefiklerle müzakere ederken rakipleriyle de kurum çıkarları doğrultusunda ilişkilerini olumlu olarak devam ettirebilirler. Diğer taraftan algı yönetimi taktikleri kullanarak durumu kendi çıkarları doğrultusunda yönetebilirler bu durum tamamen yöneticilerin etik ilkeleriyle ilgilidir. Politik taktik, güç kullanımı, ikna ve inandırmak gibi kavramlarla algı yönetimi taktikleri arasında çok ince bir fark vardır; gerçekliğe karşı kurgu.

Motivasyon kuramları açısından, motivasyonun içsel veya dışsal olması da yönetici davranışları açısından farklılıklar gösterebilir. Doğası gereği ilginç ya da eğlenceli olmasından dolayı bir şey yapmak anlamına gelen içsel motivasyon ile farklı sonuçlara yol açacağı için bir şey yapmak anlamına gelen dışsal motivasyon arasındaki temel fark eyleme neden olan etkidir (Ryan & Deci, 2000, s.55). İçsel motivasyon ile yapılan iş

arasında bir bağ olması gerektiği için bazı araştırmacılar içsel motivasyonu görev bağlamında değerlendirirken, bazıları da işten elde edilen tatmin bağlamında ele almışlardır. Dışsal motivasyon ise içsel motivasyonun tam tersidir. Eylem ilgi ve anlamlı bulunduğundan değil daha farklı sonuçlar elde etmek için yapılır. Dışsal motivasyon ya kontrol edilen eylemden dolayı ya da elde edilmek istenen başka bir sonuç için araç olarak görülür ve yapılır (Vansteenkiste et al., 2006, s.19). Lider davranışları açısından içsel ve dışsal motivasyon değerlendirildiğinde, müdürlerin dinleyici ve öğretmenlerin önerilerine açık, öğretmenlere özerklik tanıdığı (Hoy & Miskel, 2010, s.187) açık okul iklimi ile içsel motivasyon ve müdürün baskıcı, kontrol edici ve öğretmenlerin düşük düzeyde adanmışlık gösterdiği (Hoy & Miskel, 2010, s.188) kapalı iklim ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkinin yönetici davranışlarıyla ilişkili dolayısıyla yöneticilerin kullandığı algı yönetimi taktikleri ve öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

2.1.5.3. Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Son olarak okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için öğretmenlerin motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir araştırmanın (Ada et al., 2013, s.163) sonuçlarına bakmak yeterli olacaktır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen dışsal motive ediciler arasında, “ilgisiz öğrenci”, “ilgisiz veliler”, “ilgisiz ya da baskıcı yöneticiler” olduğu bir başka ifadeyle okul iklimini oluşturan faktörlerin olumsuzluğunun öğretmen motivasyonunu etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin performansını ve motivasyonlarını iyileştirmek için başlangıç noktası okul iklimini iyileştirmektir (Rapti, 2012, s.110). Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, çalışanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturmalıdır (Yılmaz ve Günay, 2016, s.3067).

Örgüt iklimi, pek çok değişkene, metodolojiye, teoriye ve modele göre çalışılmış ve bunun sonucunda göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Miskel ve Ogawa (1988) örgüt iklimi çalışmaları kavramın liderlik, motivasyon ve iş tatmini gibi öğeleri içerdiğini gösterdiği yönünde tespitte bulunmuştur akt.(Lunenburg & Ornstein, 2013, s.67).

Okul iklimi, öğretmen morali ve okul müdürünün liderlik tarzı gibi örgütsel işleyişi etkileyen örgütsel değişkenler ile ilgili olarak paylaşılan bakış açıları ve koşullar olarak tanımlanabilir (Conley, 2006). Bu bağlamda okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel

çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010).

Meyer, (1968) çok az yöneticinin kendi davranışlarının ve liderlik biçiminin çalışma ortamının atmosferi ve örgüt üyelerinin motivasyonu üzerindeki etkisinin tam olarak farkında olduğunu bildirmiştir (Halis ve Uğurlu, 2008, s.117). Bir örgütün kullanacağı ödüllendirme ve takdir ile ilgili politikalar ve standartlar önceden belirlenirse ve işgörene tebliğ edilirse çalışanların motivasyonu artacaktır. İklim, örgüt ile birey arasında önemli bir bağ kurulmasını sağlar.

Birey açısından motivasyon bireyin kişisel gereksinmelerinin doyurulmasından, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok evreleri içerir. Örgütsel açıdan ise motivasyon, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını sürdürmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya mekanizmanın tümü anlamını taşır (Ertekin, 1978, s.20).

Okul ikliminin oluşturulmasında okul müdürü önemli rol oynar ancak öğretmenlerin ve diğer personelin, velilerin ve öğrencilerin rolleri de önemlidir (Taymaz, 2009, 74). Okullarda öğretmenlerin motive edilmesi konusunda sorumluluk alması beklenen okul yöneticileri, öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarına karşı duyarlı hareket ederek, bu ihtiyaçların karşılanması için öğretmenlere yardımcı olmalıdır. Bunun için gereken adımlardan ilki, güven duygusuna dayalı bir okul iklimi oluşturmaktır. Bu şekilde motivasyonu sağlanmış öğretmen, mesleğini istekli ve verimli bir şekilde sürdürecektir. Ayrıca günümüzde sıklığı ve ihtiyacı artan değişimlere karşı da hızlı bir adaptasyon süreci yaşayarak, değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirecektir (Bursalıoğlu, 2013; Başaran, 2000). Şüphesiz tüm bunlar, öğretmen motivasyonunun sağlanmasında okul yöneticilerine düşen görevlerin önemini göstermektedir (Deniz & Erdener, 2016, s.31).

Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Etik iklim ve öğretmen motivasyonunu (Demir, 2014), okul iklimi, öğretmen etkililiği (İhtiyaroğlu, 2014), (Jean C. Cardenas, 2016), (Chunoo, 2017), (Stokes, 2016), okul iklimi ve okul etkililiği (Rapti, 2012), okul iklimi ve öğretmen performansı (Sayın, 2017), okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki (Bostanci, Çelik, & Kahraman, 2017), okul iklimi ve okul çıktıları ilişkisi (Ruth Berkowitz et al., 2017), eğitimcilerin okul iklimi algıları (Pretorius & Villiers, 2009), öğretmenlerin okul iklimi, motivasyon ve öz-yeterlik algıları (Reaves & Cozzens, 2018), okul iklimi ve öğretmen tükenmişliği ilişkisi (Lim & Eo, 2014), okul etik iklimi ve öğretmenlerin kasıtlı devamsızlıkları ilişkisi konularının sıklıkla çalışıldığı görülmüştür.

Okul iklimi kavramı algı yönetimi ve öğretmen motivasyonu açısından ele alındığında, örgütteki çalışan davranışlarının farklı boyutlarının tanımlanması açısından önemli bir yere sahiptir. Örgüt ikliminin hem bireysel hem de örgütsel düzeyler arasındaki değerlendirmelere olanak vermesi gerekçesiyle, örgütte çalışanların motivasyonları açısından yöneticiler tarafından algı yönetimine başvurulup vurulmamasıyla örgüt iklimi yakından ilişkilidir. Sonuç olarak okul ortamında yöneticilerin algı yönetimi taktiklerinin saptanması, okulun iklim yapısının ve dolayısıyla çalışanların motivasyonunun belirlenmesinde, örgütün sağlığı ve başarısı için önermeler geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

İçsel olarak motive olan bir kişi dışsal dürtüler, baskılar veya ödüller nedeniyle değil, eğlence ya da yapabileceğini görmek için harekete geçer (Ryan & Deci, 2000, s.56). Bu durum içsel motivasyon ile açık okul ikliminin değerlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

2.1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri ile ilgi çalışmalar, araştırmanın modelindeki sıraya göre verilmiştir.

2.1.6.1. Algı Yönetimi ile İlgili Araştırmalar. Algı yönetimi kavramı literatürde temelde üç farklı anlam üzerinden incelenmiştir; bir yaklaşım algıların yönetilmesini etkili iletişim ve doğru anlama çerçevesinde gerekli görürken, diğeri kavramın esas ortaya çıkış amacını esas tutarak algı yönetiminin insanların izni ve bilgisi olmadan gerçeklik algılarını etkilemek olarak görmüştür. Son olarak örgütsel algı yönetimi kavramı kullanılmış ve bu kapsamda daha çok *imaj* ve *prestij* yönetimine yaklaşılmıştır. Çalışmamıza esas oluşturan algı yönetimi ikinci durumda kullanılan anlamıyla yani ilk ortaya çıkış amacına göre ele alınmıştır. Bu bölümde her üç kapsamda da yapılan çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Friman, (1999) “Algı Savaşı: Gelecek için bir bakış açısı” başlıklı tartışma yazısı algı yönetimi konusundaki ilk çalışmalardan birisi olarak görülmektedir. Friman devam eden bilgi savaşı tartışmasında, algı merkezinin bir unsur olduğunu ve başarı için anahtar faktörlerden biri olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada, bilgi ve algı savaşı arasındaki ilişkiyi tartışılmıştır. Friman çoğu literatürün, bilgi savaşını tartıştığını ve şimdiye kadar algı savaşı ile ilgili çok az sayıda çalışma bulunduğunu bildirmiştir. Bu metinde, algı savaşı olarak adlandırılabilir bir şeyin var olduğunu ve algı savaşının nasıl yürütülebileceği tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, daha çok araştırma yapılması gereken bir alandaki sorunların ilk envanteri olarak görülmelidir.

Kopp, (2001) “Bilişim Savaşının Dört Stratejisine Karşı Klasik Aldatma Teknikleri ve Algı Yönetimi” isimli çalışmasında, istihbarat operasyonları açısından aldatma tekniklerinin kullanılması, savaşta stratejik ve taktik aldatma, siyaset, iş ve medya manipülasyonunu değerlendirmiş ve kayıt altına almıştır. Bu çalışma, gelecekteki modelleme ve analiz çalışmaları için bir bilgi teorisi ve oyun teorisi çerçevesi oluşturmak amacıyla, Bilgi Savaşının kabul gören dört stratejisi (*Bozma veya Tahrip-Yozlaşma-İnkar-Yıkma*) bağlamında aldatma tekniklerini analiz etmektedir.

Elsbach, (2003) “Örgütsel Algı Yönetimi” adlı çalışmasında, örgütsel algı yönetimi adı verilen nispeten yeni bir çalışma alanından araştırma bulgularını doğrultusunda özetlemektedir. Algı yönetiminin 1960'lardan beri bireysel düzeyde çalışılmasına rağmen, örgüt seviyesinde algı yönetimi (örneğin, bir örgütün imajının, kimliğinin veya itibarının algılarını etkilemek için tasarlanmış taktikler) olarak ilk kez 1980'lerde incelendiğini belirtmiş ve kitabın amacını “Örgütsel Algı Yönetimi” olayları ve taktiklerini eksiksiz ve kapsamlı bir şekilde tanımlamak, Örgütsel Algı Yönetimi taktiklerini spesifik, gerçek dünya bağlamlarında göstermek ve bu konuda daha fazla araştırmayı teşvik edebilecek bir dizi araştırma temasını belirlemek için bu gelişen literatürü özetlemek olarak belirtmiştir. Örgütsel Algı Yönetimini “Örgütsel algılama yönetimini, kitlelerin örgüt yönelik algılarını etkilemek için örgütsel sözcüler tarafından tasarlanan ve yürütülen eylemleri içerir” şeklinde tanımlamıştır.

Uğurlu, (2004) “Algı Yönetimi Olarak Halkla İlişkiler” isimli çalışmasında, algı yönetiminin halkla ilişkiler uygulamalarındaki yeri ve önemi ortaya koyarak, algı yönetimi olarak halkla ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Çalışmanın birinci bölümünde, halkla ilişkiler kavramı ile ilgili bilgilerin yanı sıra, iç ve dış kamulara yönelik örgütlü halkla ilişkiler konusu ele alınmış, halkla ilişkilerin yönetsel yaklaşımlarla ilişkisi değerlendirilmiştir. Algı ve algılama kavramları üzerinde durularak, tutum değişimi sürecinin algı ile ilişkisi ve algının yönetsel boyutu incelenmiştir. Uğurlu bu çalışmada algı yönetimi olarak halkla ilişkiler konusunu ortaya koymaya çalışmıştır. Halkla ilişkiler konusu kanaatleri etkilemeye yönelik süreç olarak ele almış ve algı yönetiminin halkla ilişkiler faaliyetlerindeki yerinin, örgüte ve bireylere olumlu etkilerinin olduğu ileri sürülmüş ve algı yönetimi odaklı halkla ilişkiler bağlamının geçerliliği savunulmuştur.

Yakın, (2004) yılında “Reklamda Algı Yönetim” isimli çalışmasında tüketicinin reklamda verilen mesajı algılamasının önemine değinmiştir. Algı yönetimi sürecini reklamcılık alanında uygulamak ve bu süreci bir modelle ifade ederek reklam

çalışmalarında uygulanabilirliğini kanıtlamak teziyle hazırlanan bu çalışmada Yakın algı yönetimini reklamcılıkta uygulanmasına yönelik bir model önerisi sunmuştur.

Siegel, (2005a) “Algı Yönetimi: Bilgi Operasyonlarının Üvey Çocuğu?” isimli makalesinde, bilgi operasyonlarının (IO) Amerika'nın savaş tarzının merkezi bir özelliği haline geldiğini, ancak ABD Savunma Bakanlığı'nın (DOD) teknolojiye odaklanması sonucunda bilgi operasyonlarını ikinci plana attığını ifade etmiştir. Savunma Bakanlığının yabancıların algı ve davranışlarını etkilemek için atılan eylemler olarak tanımlanan algılama yönetimini (PM) terk ettiğini bildirmiştir. Siegel makalesinde, günümüzün medya ortamında ve Amerika'nın iradesini ortadan kaldıracak propagandayı ustalıkla kullanan düşmanlarla, algı yönetiminin askeri başarının anahtar kavramı olduğunu ileri sürmektedir. Yazar, Amerikan Savunma Bakanlığının algı yönetimi yeteneklerini ve yaklaşımlarını güçlendirmek için olası öneriler sunmaktadır.

Zaman, (2007) “Algı Yönetimi Temel Bilgi Operasyonları Becerisi” başlıklı çalışmasında, günümüzün medya ortamında ve muhaliflerin ülke çapında bertaraf edilme propagandasında ustaca kullanılan algı yönetiminin, askeri başarının bir anahtarı olduğunu ve bu nedenle, günümüzdeki ABD'nin Bilgi Operasyonlarına karşı kullanılması gerektiğini tartışmak üzerine hazırlamıştır.

Lord, (2009) “Dünyayı Ağrlamak: Algı Yönetimi ve Pekin Olimpiyatları” başlıklı çalışmasında Pekin Olimpiyatları öncesinde ve sırasında Çin Komünist Partisinin algı yönetimi girişimlerine odaklanarak, siyasi gelişmelere genel bir bakış sunmak için haber raporları ve kişisel araştırmalardan yararlanmıştır. Lord, algı yönetiminin tanımlanmasının kolay, ancak başarısının ya da başarısızlığının saptanmasının çoğu zaman zor olduğunu vurgulamıştır. Batı dünyasının gazete sütunları arasındaki 2008 Olimpiyatlarına karşı tepkilerin genellikle olumsuz olduğunu, ancak politikacıların bireysel olarak muhteşem törenleri, modern mekanları ve aksamadan yürüyen işleri övdüklerini belirtmiştir.

Hügül, (2011) “Algı Yönetimi ve Medya: İnegöl Olaylarının Basında Sunuluşunun Algı Yönetimi Kapsamında Analiz Edilmesi” isimli çalışmasında değiştirmek istenilen algının, özellikle de algı yönetimi açısından ikna ve inandırıcılığı artırmak amacıyla tematik yapı, arka plan bilgisi ve haber retoriğinde hangi unsurlara nasıl yer verdiği değerlendirilmiştir. Ayrıca, algı yönetiminin önemli prensiplerinden biri olan seçilmiş doğruların nasıl manipüle edildiğinin araştırılması yapılmıştır. Sonuç olarak, algı yönetiminin uygulanmasındaki en kolay ve etkili yollardan birinin medya ve basını kullanmak olduğu vurgulanmıştır. Medyanın manipülatif etkilerine karşı topluma medya eğitiminin verilmesi önerilmiştir. Bunun yanında algı yönetimine karşı toplumu

bilinçlendirmek ve toplumun algılarının yönetilmesi yolu ile kanaat ve tutumlarının değişebileceğini anlatmak ve öğretmek, kısaca toplumda bir farkındalık yaratmak uygulanması gereken tedbirlerden bir diğeri olarak sunulmuştur.

Özarslan, (2014) “Kitleleri Harekete Geçirme Aracı Olarak Sosyal Algı Yönetimi” başlıklı çalışmasında, algı, tutum ve davranış kavramları incelemiş, algı yönetiminin gelişimi, süreçleri, araçları, alanları ve sosyal medya ile ilişkilerini inceleyerek çeşitli örneklere yer vermiştir. Algı yönetimi uygulamalarının toplumsal olaylarda ne derece önemli rol oynadığı ele alınmıştır. Algı yönetimi uygulamalarına karşı koyabilmek ancak daha fazla ve inandırıcı bilginin veya gerçeğin kitlelere yeterince açık, anlaşılır ve hızlı şekilde ulaştırılması ile mümkün olacağını altı çizilmiştir. Ancak burada kitleleri istenen şekilde etkilemek yine de algıların iyi yönetilmesine bağlı olduğu çünkü insan genel itibarıyla inanmak istediğine inanan, çevresinden etkilenen bir varlık olarak tanımlanmıştır.

Kapuci, (2015) “27 Nisan E Muhtırasının Algı Yönetimi Kapsamında Analizi” başlıklı çalışmasında, 27 Nisan E Muhtırası süreci incelenirken, araştırma dönemini kapsayan darbe süreçlerinde basın-asker ilişkisi incelenmiştir. Haber çözümleme yöntemi olarak eleştirel bir söylem kullanılmıştır. Örneklem olarak, 16 Nisan 2007- 6 Mayıs 2007 tarih aralığında yönetime yakın ve muhalif olarak iki gruba ayrılmış Zaman, Yeni Şafak, Cumhuriyet ve Milliyet gazetelerinin haberleri alınmıştır. Darbe süreçlerindeki gazetelerin yayınları gözden geçirilmiş, darbenin meşrulaştırılmasında araç olarak kullanılan basının kamuoyu oluşmada, algı yönetimini nasıl uyguladığı örneklerle ortaya koyulmuştur.

Demir, (2016) “Tüketici davranışlarında algı yönetiminin rolü: Ünlü algısının kadın tüketici davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma” isimli çalışmasında algı yönetiminin tüketicilerin satın alma davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu ve bu etki oluşturma sürecinin unsurlarını ele almıştır. Ürünün nasıl algılandığının kurumsal algı yönetiminin doğru yönetilmesiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre, kurumsal iletişim faaliyetlerinin algı yönetimiyle birlikte tüketici davranışları üzerindeki etkisi arttığı ve tüketici kararları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Dede, (2017) “Basın Fotoğrafında Algı Yönetimi” başlıklı çalışmasında basında çıkan, literatürde de yer almış fotoğraf manipülasyon örneklerine yer verilmiş ve bu örnekler üzerinden algı yönetimi ele alınmıştır. Medya haberciliği, fotoğrafçılık ve algı kuramlarını işleyen literatür incelenmiştir. Sonuç olarak bireyin aldığı eğitim, gelenek görenekler, yaş, duygu ve sağlık durumu gibi sebeplerle her bireyin farklı algılama ve bu algılamadan etkilenme durumlarının söz konusu olduğu, bireylerin ikna edilmesinde yaşın önemli olduğu, gelişen teknoloji sayesinde fotoğraflar üzerinde daha kolay ve etkili

manipülasyonlar yapılabildiği belirtilmiştir. Özellikle medya fotoğraflarının alternatif kaynaklardan doğrulanması gerektiği önerilmiştir.

Pamukçuoğlu, (2017) “Medyanın Toplumsal Algı Yönetimindeki Rolü” başlıklı çalışmasında toplumsal algının yönlendirilmesi kapsamında medyanın rolünü incelemiştir. Sonuç olarak kişi/kişiler ve kurumların medyayı bir araç olarak kullandığı, hazırlanan içeriklerin her zaman gerçek olmadığı ve bu amaçlarla medyanın geniş kitlelere ulaşabilmesi ayrıca bireylerin kendilerine gönderilen içeriklere her zaman şüpheli olarak yaklaşması ve sunulan içerikleri kendilerinin araştırması sonucunda doğru bilgiye ulaşabileceği sonucuna varılmıştır.

Görüldüğü üzere algı yönetimi ile ilgili çalışmalar genellikle reklam, kamu yönetimi, halkla ilişkiler ve uluslararası ilişkiler alanlarında yapılmıştır. Ülkemizde eğitim sektöründe algı yönetimi ile ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir.

2.1.6.1.1 Algı yönetimi ve eğitim ile ilgili araştırmalar. Demirçelik, Işık, & Mammadov, (2014) “Eğitim Örgütlerinde Algı Yönetimi” adındaki araştırma, Algı yönetimi ve Eğitim konusunda literatürde bulunan ilk çalışmalardan birisi olan ve araştırmacılar tarafından bildiri olarak 9. Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi’nde sunulmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar yerli ve yabancı literatürde, algı yönetimi ve kurumsal algı yönetimi konusunda yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ifade etmişler. Açık bir sistem olan eğitim örgütlerinin, kurumsal algı yönetimini iyi anlamaları gerektiği hedef aldıkları kitlelerin yönlendirilmesi açısından bir araç olarak kullanılabilirliğinin belirtmişlerdir. Eğitimde algı yönetimi öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin karşılaşılabileceği birçok olumsuzluğu engelleyebileceğine değinmişlerdir. Eğitim örgütlerinin imaj yönetimi açısından kendi kurumsal imaj, logo çalışmaları yapmaları insan zihinlerinde hedefledikleri şekilde hatırlanmalarına yardımcı olurken girdi ve çıktı kalitesini de olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Atalay, (2016) “Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre okul müdürleri hem “Algısal Eylem ve Uygulamalar” hem de “Örgütsel Strateji ve Taktikler” boyutunda algı yönetimini “çoğunlukla” düzeyinde uygulamaktadırlar. Okul müdürlerinin “algısal eylem ve uygulamalar” boyutunda algı yönetimi uygulama düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, “örgütsel strateji ve taktikler” boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucunda varılmış. Okul müdürlerinin “algısal eylem ve uygulamalar boyutunda” algı yönetimi kullanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca

okul müdürlerinin “örgütsel strateji ve taktikler” boyutunda algı yönetimi kullanma düzeyi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir.

Soykan, (2016) “Eğitim Kurumlarında Algılama Yönetimi ve Tercih Edilebilirlik Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı çalışmada eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerinin uygulanmasında, istenilen sonuçlara ulaşılması açısından algılama yönetiminin önemine vurgu yapılmıştır. Eğitim kurumları içinde hedef kitle üzerinde oluşturulacak “Üniversite Sınav Başarısı”, “Bireysel Başarılar”, “Yabancı Dil Başarısı”, “Kitlesele Başarılar”, “Sosyal Çalışmalar”, “Mutlu Öğrenci Vurgusu” ve “Öğrencinin Zararlı Alışkanlıklardan Korunması”, “Okulun İmkânları” ve “Okulun Öğrencileri” imajın okulların tercih edilebilirliğini arttıracığı sonucuna ulaşmıştır.

Uylas, (2017) “Okul Yöneticilerinin Sosyal-Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği becerileri ve algı yönetimi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri doğrultusunda belirleyerek, sosyal-duygusal eğitim liderliğinin algı yönetimini ne düzeyde yordadığını tespit etmeyi” amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği becerileri ve algı yönetimi kullanım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda ve ölçeklerin toplam puanlarında “sık sık” düzeyindedir. “Yönetici Algı Yönetimi Ölçeğinin” boyutları arasında en düşük ortalamanın “Algı Oluşturma ve Algıyı Yönlendirme Boyutunda”; en yüksek ortalamanın ise “Mevcut Algının Belirlenmesi” boyutunda olduğu belirtilmiştir.

2.1.6.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar. Literatür incelendiğinde örgüt iklimi konusunun pek çok araştırmaya konu edildiği görülmüş ve bu çalışmalar arasından, okul iklimi ve okul içi ilişkiler ile ilgili bulunan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar bu bölüme alınmıştır.

Sheau-yuen Yeo, (2006) yılında yaptığı “Farklılıklar bakımından örgüt ikliminin ölçülmesi: bir yapı doğrulama yaklaşımı” çalışmada farklılık ikliminin uygulama alanı olarak; üst yönetim desteği, kurumsal politikalar, öğrenci kabul politikaları, öğretmen eşitliği ve adalet algısı, öğretmenlerin sınıflardaki davranışlarının gözlenmesi, sınıflardaki diğer öğrencilerin davranışları, örgütsel kaynaklar, destek ve kişisel farklılık deneyimleri olarak saptamıştır.

Williamson, (2007) “İlkokul Öğretmenleri Tarafından Algılanan Yönetici Liderlik Tarzları ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Tanımlanması” çalışmasında, okul müdürleri ile öğretmenler arasında pozitif ve açık bir iletişimin sağlıklı ve açık bir okul iklimi için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Müdürün liderlik tarzı yüksek önem derecesinde alındığında, iklimin ya açık ya da ilgili olduğu sonucuna ulaşılmış. Ancak, müdürün liderlik tarzı düşük olduğunda, iklim ağırlıklı olarak kapalı olarak algılanmıştır. Bu verilere doğrultusunda, öğretmenlerin, öğretmen refahına önem veren ve önerilere açık, cana yakın ve destekleyici bir müdür istedikleri sonucuna varılmıştır.

Doğan (2011) “Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki” başlıklı çalışmasında öğrencilerin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri ile “sınıf düzeyi”, “ailedeki birey sayısı”, “ailenin gelir düzeyi”, “annenin eğitim düzeyi” ve “babanın eğitim düzeyi” değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönde değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrenciler, okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını belirtmektedirler. Ayrıca, okul iklimi ile ilgili görüşler “cinsiyet” değişkenine göre de farklılık göstermekte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rapti, (2012) “Okul Etkililiğinde Önemli Bir Bileşen Olarak Okul İklimi” başlıklı çalışmasında okulda ortaya çıkan iklim türlerini araştırmış ve aynı zamanda farklı paydaşların okul iklimi üzerindeki beklentilerine belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyledir; açık iklim ile ilgili verilen her bir boyut, başarının artmasına yardımcı olan dolayısıyla olumlu bir sonuç oluştururken kapalı bir iklim ile ilgili oluşan her bir boyut olumsuzdur, karışıklık ve verimsizlik kaynağıdır. Bazı okullar misafirperver, öğrenmek için güzel yerler ve çalışabilecekleri rahat mekanlar iken, diğer okullarda gerginlik oldukça belirgindir: müdürün ofisinde, dersliklerde, koridorlarda, ön bahçede veya teneffüslerde hissedilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin davranışları okul ikliminin türüne katkıda bulursa da, müdürlerin davranışı okulda oluşturulmuş iklimin ana boyutu olarak tanımlanmaktadır.

Erol, (2014) “Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiler” başlıklı çalışmasında: “Eğitim fakültelerinde bürokratik iklimin hâkim olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının örgütsel iklime dair görüşleri arasında unvan, yöneticilik durumu ve yöneticilik çeşidi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada bürokratik iklim ve destekleyici iklim alt boyutlarının yükselmek için gerekeni yapmak algısı ve genel politik davranış algısı

üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, bürokratik iklim, destekleyici iklim ve yenilikçi iklim alt boyutlarının dürüstlük/iş ahlakı algısı üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır”.

Lim ve Eo, (2014) “Öğretmenlerin okul iklimi algılarının tükenmişliklerine olan ilişkilerinde ortak öğretmen etkinliğinin aracı rolleri” isimli çalışmasında, Kore ortaokul öğretmenleri örnekleminde okul iklimi, toplu öğretmen etkinliği ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak elde edilen sonuçlar, daha yüksek seviyelerde karşılıklı diyalogları ifade eden okul ikliminin hem daha yüksek toplu öğretmen etkinliği düzeyleri hem de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olması ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, daha yüksek örgütsel politika düzeylerini yansıtan okul iklimi, daha düşük kolektif öğretmen etkinliği düzeyleri ile ilişkili bulunmuş ve öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Okul iklimi ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkide, ortak öğretmen etkinliğinin aracılık rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğdem, (2014) “Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi” başlıklı çalışmasında, ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek ve mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi ile ilişkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin ‘destekleyici koşullar–yapı’ alt boyutu ile okul iklimi (‘samimilik’, ‘destekleyicilik’, ‘sınırlandırıcılık’, ‘yönlendiricilik’) alt boyutları yüksek düzeyde anlamlı ilişki vermektedir.

İhtiyaroğlu (2014) “Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmasında, ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca çoklu regrasyon analizi sonuçlarına göre, okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıyken, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul iklimi ile öğretmen etkililiği değişkenlerinin birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre öğrencilerin okul iklim algıları, öğretmen etkililiğine yönelik algı ve okul bağlılık düzeyleri ile ilişkilidir sonucuna varılmıştır.

Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, (2016) “Sosyoekonomik durum, Eşitsizlik, Okul İklimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkileri Üzerine Bir Araştırma Sentezi” başlıklı çalışmasının sonucunda, sosyoekonomik yapı ile akademik başarı arasındaki ilişki söz konusu olan çalışmalarda, okul ikliminin önemli olduğunun açıkça görüldüğünü belirtmiştir.

Avcı, (2016) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerin İncelenmesi ve Okul İklimi Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı ortalaması yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürleri hakkında, dönüştürücü liderlik algıları, işlemci liderlik algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Karaburk, (2016) “Karakter Eğitimi ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmasında karakter eğitimi ile okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, araştırma, aynı zamanda, daha iyi bir okul ikliminde rol oynayan farklı faktörlerin de olduğunu, karakter eğitimi konusunda katılımcıların okul iklimini etkileyen tek faktör olmadığına dair bir fikir birliğine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Canlı, (2016) “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi” başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni ile samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu, diğer boyutlarda ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin Okul iklimi hakkındaki görüşlerine göre, “olumlu bir okul iklimi güvenin, dostluğun, yeterli iletişimin, uyumun, saygının, işbirliğinin, anlayışın, sosyal ve kültürel aktivitelerin, bilgi paylaşımının, sevginin, açık sözlülüğün, sözünde durmanın olduğu dedikodunun, çıkarıcılığın ve önyargının olmadığı ortamlar” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşleri ise “olumsuz bir okul iklimi güvensizliğin, dedikodunun, çatışmanın, art niyetliliğin, gruplaşmanın, kopuk ilişkilerin, çıkarıcılığın, anlayışsızlığın, saygısızlığın olduğu insanın önemsenmediği, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının olmadığı ortamlar” olarak belirlenmiştir.

C. J. Smith, (2016) “Ergen sosyal ağ yapısı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki” çalışmasında, okul sosyal ağ değişkenleri ve ergen öğrencilerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada hem okul büyüklüğü hem de ırksal farklılıklar ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuş, ayrıca okul büyüklüğü ve ırk çeşitliliği arasında anlamlı bir işlemsel etki bulunmuştur.

Diş ve Ayık, (2016) “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; “güç kaynakları ölçeği boyutları açısından en yüksek ortalama ödül gücü boyutunda olurken, en düşük ortalamanın ise zorlayıcı güç boyutunda olduğu görülmüştür. Örgüt iklimi ölçeğine ilişkin dağılımlara bakıldığında en yüksek ortalamanın işbirlikçi öğretmen davranışları boyutunda, en düşük ortalamanın ise umursamaz öğretmen davranışları boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre, güç tipi ölçeğinin alt boyutlarının, örgüt iklimi ölçeğinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür”.

Yıldırım, (2017) “Liselerde Öğrenci ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” çalışmasında, lise öğrencilerinin ve liselerde görevli öğretmenlerin güvenlik algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; “Öğretmenlerin güvenlik algıları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Yaşadığı ortamda kendini güvende hissedemeyen öğretmenlerin çoğunluğu okulda da kendini güvende hissetmemektedir”.

Vinnes, (2017) “Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler Bağlamında: Okul İklimi ile Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişki” çalışmasının sonuçları, öğretmenler ve öğrencilerin okul iklimi algılarında farklılaşma olduğunu, okul iklimine ilişkin öğrenci algıları, öğrencilerin akademik sonuçlarında, tüm örnekleme veya öğrenci davranış bozukluğu olan öğrencilerin dahil edildiği örnekleme anlamlı ilişkili olmadığını göstermiştir.

Sayın, (2017) “Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken ölçütleri öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirleyip, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, “Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarına göre, okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin ‘İdare İlişkisi’ alt boyutu ile öğretmen performansı arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve

pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu belirlenmiştir”.

Alston, (2017) “İlkokullarda Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Okul İkliminin Nedensel Karşılaştırmalı Bir İnceleme” başlıklı çalışmada edilen sonuçlara göre bağımsız örneklem t-testleri, akademik, sosyal ve duygusal alanlarda yöneticiler ve öğretmenler arasında okul iklimi algılarında anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Çolak ve Altunkurt, (2017) “Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, okul iklimi açısından okul müdürleri en çok destekleyici, öğretmenler ise en çok işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8’ini açıklamaktadır. Destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Yürel, (2018) yılında yaptığı “Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, “okul yönetişimi ile okul iklimi boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yönetişiminin “Hukuka Bağlılık” ve “Katılım” boyutlarının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminde ise okul türü, yaş, mesleki kıdem ve okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır”.

Chen, (2018) “Dağıtıcı Liderliğin Öğretimsel Değişim ve Okul İklimine İşlevsel ve İlişkisel Açıdan Etkisi” başlıklı çalışmasının amacı, dağıtıcı liderliğin öğretimsel değişim ve okul iklimi üzerindeki etkilerini, liderliğin işlevsel ve ilişkisel perspektiflerini bütünleştirerek incelemek olarak tanımlanmıştır. Araştırmada hem lider-lider etkileşimi hem de lider-öğretmen etkileşimi, dağıtıcı liderlik işlevlerinin eşitliğinin olumlu etkilerini pekiştirdiği sonucuna varılmıştır. Lider-lider etkileşimin sıklığının, hem öğretimsel değişimden önemli ölçüde yararlandığı hem de pozitif okul iklimi oluşturduğu görülmüştür, ancak lider-öğretmen etkileşiminin sıklığı sonuç üzerinde herhangi bir doğrudan etki göstermemiştir.

Reaves ve Cozzens, (2018) “Öğretmenlerin İklim, Motivasyon ve Öz-yeterlik Algıları: Gerçekten Bir Bağlantı Var mı? “ başlıklı çalışmada öğretmenlerin içsel

motivasyon ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir okul iklimi / çalışma ortamı öğelerine yönelik algıları arasında bir korelasyon olup olmadığını araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “içsel motivasyon ve öz-etkililik arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin güvenli ve destekleyici okullarda anlamlı olarak daha yüksek motivasyona ve öz yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur”.

2.1.6.3. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar. Yurt içinde yapılan tez çalışmaları dikkate alınarak yapılan araştırmada, öğretmen motivasyonunu değişken olarak alan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans çalışması olduğu (20/1) görülmüş ve öğretmen motivasyonunu okul içi ilişkiler bağlamında konu alan yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalar bu bölüme alınmıştır.

Brown-howard, (2007) “Müdürün Liderlik Tarzları ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma” başlıklı çalışmada müdürün liderliği ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular, bir öğretmenin müdürünü liderlik tarzına göre değerlendirmesinin, öğretmenin dışsal, içsel veya genel motivasyonunu etkilemediğine işaret etmektedir.

Webb, (2008) “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yaklaşımları ile öğretmen motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki” isimli çalışmada Alabama'nın Black Belt bölgesindeki ilköğretim müdürlerinin liderlik stratejileri ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik algıları arasındaki orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Polat, (2010) “Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada “Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, dışsal motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu, yöneticilerinin yönetimsel güç türlerinden, ödül gücünü, karşılıklı gücü, uzmanlık gücünü, bilgi gücünü, bağımlılık gücünü ve karizmatik gücü kullanmalarındaki bir artışın, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarında da bir artışa neden olduğu, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile en güçlü ilişkinin yöneticilerin karşılıklı gücü kullanmaları arasında, en zayıf ilişkinin ise ödül gücü kullanmaları arasında olduğu, kadın öğretmenlerin, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir”.

Bektaş, (2010) “İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” başlıklı çalışmasında, “Korelasyon analizi sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğunu bildirmiştir”.

Canpolat, (2011) “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmasında elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir: “Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, diğer öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuca göre kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişki mevcuttur. Öğretmenler açısından kariyer planlaması ile dışsal motivasyon arasındaki ilişki diğer değişkenlere göre daha yüksektir”.

Çalış, (2012) “Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi: Kocaeli İli Gölcük İlçesi Örneği” başlıklı çalışmasında öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; “lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyete, yaşa, kıdeme, branşa, medeni durum ve görev yapılan lise türüne göre anlamlı bir fark bulunmamış ancak, öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur”.

Arslan, (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında okul müdürlerinin kullandıkları demokratik tutum ve davranışların öğretmen motivasyonunu ve öğrenci başarısına etkisinin belirlenen değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre “okullardaki yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonunu arasında pozitif yönlü yüksek ilişki olduğu ve ayrıca motivasyonun alt boyutları: Görev yapılan okula bakış açısı, örgütsel ortam ve yönetim değerlendirme gibi unsurların öğretmene yönlendirilen demokratik tutum ve davranışlarla yakından ilgili olduğu görülmüştür”.

Küçüksaraç, (2013) “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre; “Yönetimin gösterdiği tutum ve davranışlar nadiren çalışanları motive ediyor. Öğretmenin elde ettiği başarılar çoğu zaman öğretmeni memnun ediyor. Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini memnun hissetmeleri nadiren olarak bulunmuştur”.

Kurt, (2013) “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı çalışmada sonucunda elde edilen bulgular ve şöyledir; “İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonun %52’ sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır”.

Sarıca, (2013) “Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” isimli çalışmada, okullardaki eğitim ortamlarının iyileştirilme çalışmalarının okulda görevli yönetici ve öğretmen motivasyonunu etkileme düzeyi ve okullardaki yetersizliklerin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okullardaki eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin, görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu yüksek düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Konstantinides, (2013) “Ortaokul Öğretmenlerinin Motivasyonu ve Liderlik Uygulamalarına Yansımaları” isimli çalışmada öğretmen motivasyonuna katkı sağlayacak çıktılardan motive edicileri tanıma, değerlendirme denetimi, kişisel yaşam ve deneyim olarak belirlenmiştir.

Ada, Akan, ve Ayık, (2013) “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” isimli makalelerinde sınıf öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler motive edici güçlü ve güven telkin eden yöneticilere ve bu yöneticilerin başarıyı sağlayacak desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilen etkenlerin daha çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik durumu daha düşük olan bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin motive olmak için güçlü ve güven veren bir yönetici desteğine, doyum sağlayan insan ilişkilerine ve başarılı olma duygunu yaşama gibi sosyal gereksinimlere ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Boyle, (2014) “Lise Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyon Faktörleri Algıları” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmen motivasyonu algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını bulmak için sonuçlar analiz edilmiş ve bulgular, öğretmenlerin ve yöneticilerin yedi motivasyondan üçünde öğretmen motivasyonu algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Yıldırım, (2015) “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” çalışmasının sonuçlarına göre; ilköğretim ve ortaöğretim okullarında

görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin motivasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Palmerston, (2016) "Yöneticilerin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Motivasyonunu Nasıl Etkilediğini Anlamak " başlıklı çalışmada elde edilen bulgular, okul müdürleri ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye uygulanan ÖBK'nın kuramsal yönünü doğrulamıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar; (a) okul müdürleri tarafından sergilenen bireysel önem verme ile öğretmen davranışları arasına olumlu motivasyon kovaryansını; (b) akranların öğretmen motivasyonu üzerindeki önemli etkisini; (c) okul müdürlerinin, öğretmen özerkliğini, yeterliliğini ve bağlılığını destekleyen okul ortamları yaratmadaki önemini vurgulamıştır.

Yıldız, (2017) "Okul Yöneticilerinin Pozitif Algı Düzeylerinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Göre Bir İnceleme" başlıklı çalışmada okul müdürleri ve müdür yardımcılarının pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonunu ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; etkili iletişim ve işbirliği ve sorumluluk yetisi ve örgütsel etkililiğe katkı sağlamanın içsel motivasyon üzerinde negatif yönlü ve anlamlı olmayan mesleki ve kişisel yetkinliğin ise pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Chamberlain, (2017) "Dönüşümcü Liderlerin Davranışları Özerk Öğretmen Motivasyonunu Nasıl Etkiler?" başlıklı çalışmada elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlerin davranışlarının özerk öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ve özerk öğretmen motivasyonunun farklı liderlik türleriyle (dönüşümcü, öğretici ve dağıtıcı) ilişkili olduğunu göstermiştir.

Emirbey, (2017) "Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" isimli çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuca göre; "ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermeleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında istatistiksel olarak pozitif, doğru orantılı, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu" görülmüştür.

Demir, (2018) "Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi" başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlarına göre, "okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil öğretmen motivasyonunun %27.4'ünü yordamaktadır.

kapalı okul iklimi ve öğretmen motivasyonu ise endojen (içsel-bağımlı) değişken olarak ifade edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda gönüllülük esasına göre yer alan 492 öğretmenin belirlenmesinde sosyal medyada yer alan öğretmen ve eğitim sayfalarından sadece öğretmenlerin katılımını sağlamak için kapalı gruplar seçilmiştir. Sosyal medya kapalı gruplarına katılım ancak grup yöneticisinin denetim ve onayı ile mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 3. 1 'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle ilgili bilgiler*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	282	57,3
	Erkek	210	42,7
Görev Yaptığı Okul	Lise	182	36,9
	Ortaokul	143	29,1
	İlkokul	127	25,9
	Okul Öncesi	40	8,2
Mezuniyet Durumu	Yüksek Lisans	115	23,4
	Lisans	377	76,6
Görev Yaptığı Okul	Kamu	430	87,0
	Özel	62	13,0

Çalışma grubu seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden (Balcı, 2010, s.102) yararlanılmıştır. Çizelgede 1.000.000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli çalışma grubu büyüklüğü 384 iken, araştırmada 492 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubu seçiminde basit tesadüfi örnekleme (Simple random sampling) kullanılmıştır. Seçilen çalışma grubunda yer alan öğretmenlere çevrimiçi kontrollü erişime açık elektronik ölçek uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD) araştırmanın gereksinimleri doğrultusunda ve ilgili literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul iklimi Wayne K. Hoy, James Hoffman, Dennis Sabo, James Bliss, (1996) tarafından geliştirilen OCDQ- RE örgüt iklimi ölçeğinin Yılmaz & Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış haliyle ve öğretmenlerin motivasyonu ise Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, (2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk

Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN)'nin araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış haliyle kullanılmıştır.

evrim içi elektronik ölçek kullanma kararı alırken literatürden yararlanılmış, oluşan şartlar ve avantajlar dikkate alınmıştır. İnternet ve dünya çapında birçok farklı sosyal statüdeki insanların elindeki internet destekli cihazların çoğalması sayesinde, araştırmacılar şimdiye dek hiç olmadığı kadar farklı bir nüfusa ulaşabiliyorlar. Çevrimiçi mesaj platformları aracılığıyla sosyal ağlar üzerinden katılımcılara ve hedeflenen e-posta listelerinin kullanılmasıyla (sadece elverişli durumlar için), araştırmacıların evrimii anketler ve testler ile eşi görülmemiş çeşitli katılımcıları bir araya getirme fırsatları olmuştur (Casler, Bickel, & Hackett, 2013, s.2156). Bu yeni ortam aracılığıyla iletişim faaliyetlerinin miktarı artmış, buna bağlı olarak sanal topluluklar, evrimii ilişkiler ve web yoluyla iletişimin çeşitli yönleri hakkında yapılan temel araştırmalarda da önemli bir artış olmuştur (Flaherty, Pearce, & Rubin, 1998; Matheson, 1991; Nonnecke, Preece, Andrews, & Voutour, 2004; Preece, 1999; Preece & Ghozati, 2001; Walther, 1996; Walther & Boyd, 2002; Wood & Smith, 2001; Wright, 2000a, 2002a, 2002b, 2004), (akt .Wright, 2006).

Sosyal Medya Verileri (SMV)'nin yüz yüze toplanan veriler ile güçlü ve zayıf yönleri açısından karşılaştırılması (peyzaj değerlendirmesi örneği) araştırmasında yapılmış ve SMV veri miktarı, maliyeti, gönüllü katılım, veri odağının etkinlik odaklı olması özellikleri bakımından avantajlı olduğu belirtilmiştir (Wang, Jin, Liu, Li, & Zhang, 2018, s.1). Bazı davranışsal testler için evrimii veri toplama ve lme geçerli bir yöntem olabilir ve hatta bazen yüz yüze veri toplamaya kıyasla daha üstün bir yöntem olabileceği sonucuna varılmıştır (Casler ve diğerleri, 2013, s.1). Bilgisayar yoluyla anket uygulama, teknolojidaki hızlı gelişmelere bağlı olarak son yıllarda kullanılmaya başlanan bir yöntemdir. Bu yöntem, çeşitli paket programlarından yararlanılarak veya bu amaçla yazılım yaparak elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde uygulama olanağı sunar ve maliyeti de çok düşüktür (Büyüköztürk, 2013, s. 144). Bu bilgiler doğrultusunda araştırma verileri sosyal medyadan da yararlanarak evrimii toplanmıştır.

Çalışmaya öncelikle (Roth ve diğerleri., 2007) tarafından öğretmen motivasyonunu belirlemek amaçıyla geliştirilmiş ve özđün dili İngilizce olan 16 maddelik Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Türkçeye uyarlanması ile başlanmıştır.

3.3.1. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN)

Motivasyon "davranışın dayanağı" anlamına gelir (Guay ve ark., 2010, s. 712). Gredler, Broussard ve Garnizon (2004) ise motivasyonu "bir şey yapma ya da yapmama

niteliği” olarak tanımlar (s. 106). İçsel motivasyon; kişisel zevk, ilgi ya da zevkle motive eder. Deci ve diğerleri (1999), "içsel motivasyonu, istemli eylemin doğasında var olan tatmin vasıtasıyla bireyi harekete geçirme ve eyleme devam ettirme olarak değerlendirirler (akt. Lai, 2011, s.5).

Öğretmen motivasyonu konusunda literatürde farklı görüşler ve yaklaşımlar ve bunlara dayanan farklı çalışmalar var. Ancak, bu çalışmalarda öğretmen motivasyonu çalışmak için yapılan tarama sonucunda, öğretmenlerin motivasyonlarını, motivasyon kaynağına göre öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayanarak ölçen bir ölçek bulunamamış ve bu özellikte bir ölçeğe ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma modeli dikkate alınarak motivasyon kavramının bireyler ve sosyal bağlam arasındaki ilişkileri inceleyen Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) (Ryan & Deci, 2000a) temelinde olmasına karar verilmiştir. ÖBK'na göre öğretimde özerk motivasyon, kişisel başarı hissi ile pozitif bağlantılı ve tükenmişlik ile negatif ilişkili olmalıdır. Bu anlamda öğretimde özerk motivasyon, öğretmenlerin öğretimle ilgili kendi motivasyonları hakkındaki düşüncelerini ve duygularını ifade eder (Roth ve diğerleri, 2007, s.761). Özerk motivasyon ve kişisel başarı arasındaki bağlantı, ÖBK'nın temel bir ilkesidir (Ryan & Deci, 2000, s.57). Bu nedenle, özerk motivasyon (veya öz belirlenme) bir bireyin eyleme geçmek için çaba göstermesine yol açmakla birlikte, araştırmalar özerk çabaların, canlılık ve gayret duygularının tersi olan bıkkınlık ve tükenmişlik hissiyle birlikte var olduğunu göstermektedir (Deci, Ryan, Vallerand, & Pelletier, 1991, s.326). Bu bulgularla tutarlı olarak, özerk motivasyonlu öğretmenlerin çeşitli öğretim faaliyetlerine katılımlarını ilginç ve anlamlı olarak algıladıkları için daha az tükenme yaşayacakları düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin işyerindeki özerklik duygusu, zaman zaman yaşadıkları hayal kırıklıklarını ve aksaklıkları hoş görmelerini sağlayıp bu olumsuz deneyimlerin tükenmelerine ve gayretlerini kaybetmelerine sebep olmasını önleyebilir (Roth ve diğerleri., 2007, s. 761).

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri, Roth ve diğerleri (2007) tarafından Deci, Ryan ve Connell (1989) çalışmaları dikkate alınarak dört motivasyon seviyesi (dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleştirilmiş düzenleme ve içsel düzenleme) olarak ele alınmıştır. Bütünleşmiş düzenlemeyi özdeşleştirilmiş düzenlemeden ayırt etmek zor olacağı için ve önceki çalışmalarda (Blais ve diğerleri, 1993; Pelletier ve diğerleri, 2002; Miller, Deci, & Ryan, 1988) bu motivasyon düzenlemeleri arasında ayırım yapılmadığı gerekçeleriyle çalışmaya dahil edilmemiştir (Roth ve diğerleri., 2007, s.765).

Dışsal Motivasyonun birinci seviyesi, dış kontrol tarafından davranışın yönlendirildiği *dışsal düzenlemedir*. Bu seviyede, insanların davranışlarının sebebi ödül almak veya cezadan kaçınmaktır. Bu düzenleme çoğunlukla kontrol edilen durumlarda gerçekleşir ve insanların ilgileri dikkate alınmaz.

İkinci seviye, *içe yansıtılmış düzenlemedir*; bu düzenlemede yine kontrol var ancak dış düzenleme kadar değil, kısmen daha az bir kontrol söz konusudur. İnsanlar ya suçluluk duygusundan kaçınmak ya da onay duygusuna ulaşmak istedikleri için faaliyetlerde bulunurlar. Suçluluk veya onay duygusunun baskı duygusundan kaynaklandığından bu içe yansıtılmış düzenleme neredeyse özerktir (Ryan ve Deci, 2000, s.58).

Dışsal motivasyonun bir sonraki seviyesi *özdeşleştirilmiş düzenlemedir*. Bu düzenleme, bir önceki seviyeye göre daha az kontrollü ve daha özerktir. Bu düzenlemeye göre, insanlar amaçlarına ulaşmak için değerli veya önemli olduklarını düşündüklerinde eylemlerde bulunurlar (Ryan ve Deci, 2000, s.58). Bu nedenle kişisel önem, içsel değerlerden ziyade faydalı olma değerinden kaynaklansa bile tanımlanan düzenleme içsel motivasyona biraz yakındır.

İçsel motivasyon, bireyin kendi adına bir faaliyette bulunmasını ifade eder. İçsel motivasyona sahip insanlar, kendi başına eylemin doğasında var olan tatmini elde etmek için bir etkinlikte bulunurlar (Ryan ve Deci, 2000, s.58). Örneğin, “Bu görevi ilginç veya keyifli olduğu için yapıyorum.” Genel olarak içsel motivasyon en ideal motivasyon biçimidir, çünkü insanlar herhangi bir dış teşvik olmaksızın gönüllü olarak eylemlerde bulunurlar.

Son motivasyon türü *motivasyonsuzluktur*. Motivasyonsuzluk, bir faaliyette bulunma niyetinin veya istekliliğinin olmadığı durumdur (Miller ve diğerleri., 1988). Mesela, “Bu görevi yapmak istemiyorum, çünkü bana bir şey ifade etmiyor” veya “Nedenini bilmiyorum, ama bunu yapmak istemiyorum” (Ahn, 2014, s.22). İnsanlar yetersiz olduklarını düşündüklerinde ya da davranışlara değer vermediklerinde motivasyonlarını kaybederler (Gagne & Deci, 2005, s.336).

Envanterin geliştirilmesi aşamasında ele alınan dört motivasyon türüne göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin belirli ortak görevleri dikkate alınarak iki ana durum oluşturulmuştur; örneğin, “Öğrencilerle bireysel görüşmelere zaman ayırdığımda, bunu yapıyorum çünkü...” ve diğer durum, öğretmenlerin genel olarak emek harcadığı durumlardan biri ele alınmıştır “bir öğretmen olarak işime çaba harcarım, bunu yapıyorum çünkü...” (Roth ve diğerleri., 2007, s.766) şeklinde maddeler oluşturulmuştur.

Envanterin geliştirilmesi sürecinde Roth ve diğerleri tarafından, dört motivasyon türünü temsil eden dört farklı cevap oluşturulmuştur. Her bir motivasyon alt grubu için iki olmak üzere toplam sekiz cevap hazırlanmıştır. Öğretmenlere 5 puanlık bir envanter kullanarak her bir cevaba ne ölçüde katıldıklarını belirtmelerini istemişlerdir. Çeşitli motivasyonları temsil eden örnek cevaplar: Dışsal düzenleme (“..... .çünkü ailelerin memnun olmalarını istiyorum, böylece şikayet etmezler”), içe yansıtılmış düzenleme (“....., çünkü aksi takdirde kendimi suçlu hissedirim”), özdeşleştirilmiş düzenleme (“.... çünkü çocukları önemsemişimi hissetmek benim için önemli”) ve içsel düzenleme (“... çünkü farklı öğrenciler için özgün çözümler bulmayı seviyorum”). Her motivasyon dört maddeyle değerlendirilmiştir. Öğeler, dört motivasyon türüne karıştırılarak aynı motivasyon türünü temsil eden maddeler bir arada gruplandırılmamıştır. Dört motivasyon alt ölçeği için Cronbach'ın alfa katsayıları .68 ila .76 arasında hesaplanmıştır (Roth ve diğerleri, 2007, s.766). Envanter toplamda 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşmuştur. 5’li likert tipi puanlamaya sahiptir. Envanterde ters madde bulunmamaktadır. Roth ve diğerleri, (2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN) (Autonomous Motivation for Teaching) için elektronik posta yoluyla gerekli uyarlama izni alınarak uyarlama çalışmalarına başlanmıştır.

Başka bir dilde oluşturulmuş herhangi bir ölçeğin Türkiye örnekleminde kullanılabilmesi için Türkçeye uyarlama işleminin sistematik bir şekilde yapılarak ölçeğin Türkiye örnekleminde psikometrik açıdan gerekli özellikleri taşıdığına kanıtlanması gerekmektedir (Bayık & Gürbüz, 2016). Çoğu zaman ölçek uyarlama süreçlerinde ölçeği oluşturan maddelerin olduğu gibi çevrilmeye ve uyarlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Seçer, 2015, s.66). 1993 yılında yayınlanmış olan yönlendirici ilkelerde (International Test Commission, 2005) “çeviri” yerine “uyarlama” nitelendirmesi tercih edilmiştir. Çünkü uyarlama, orijinal dilinden farklı bir dilde kullanılacak olan ölçekler için yapılan işlemleri tanımlayan daha geçerli ve geniş kapsamlı bir terimdir. Çeviri ise bir ölçeğin orijinal dili ile farklı dillerdeki versiyonlarının birbirlerine denk olması amacıyla icra edilen uyarlama sürecinin birçok basamağından sadece birisidir (Hambleton, 1996) akt (Bayık & Gürbüz, 2016).

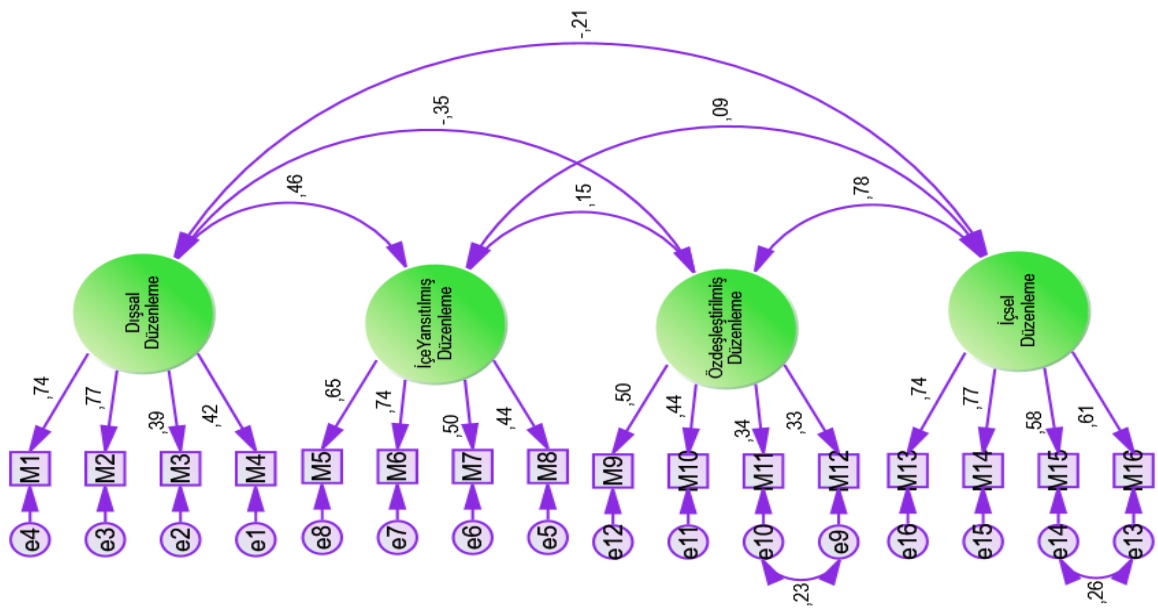
Ölçek uyarlama çalışmasının en önemli aşamalarından biri şüphe yok ki ölçeğin çeviri işleminin yapıldığı aşamadır (Seçer, 2015, s.68). Bu kapsamda İngilizce orijinalinde yer alan ifadeler İngilizce diline hakim yedi öğretim üyesi, Türkçe dil bilim uzmanı iki öğretim üyesi ve alandan dört öğretim üyesinden oluşan uzmanlar grubu tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlamasının gerçekleştirmek için en az iki Türkçe ve Türk dili

uzmanı, en az 6 İngilizce uzmanı ve en az iki alan uzmanı (Seçer, 2015, s.68) gerekliliği sağlanmıştır. Yedi ayrı çeviri formu bir araya getirilerek tek form şeklinde düzenlenmiş ve uygun olan çevirilerin belirlenmesi ve yeni öneriler için tekrar Türkçe dil bilim uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen çeviri formu alan uzmanlarınca anlamsal, deneyimsel, deyimsel ve kavramsal açıdan eşitliğin sağlanıp sağlanmadığı bakımından kontrol edilmiştir. Yapılan uyarlama çalışmasında uzman görüşü doğrultusunda Türk kültürünün özelliği de dikkate alınarak ifadeler belirlenmiştir. Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisini ortaya koyan araştırmalarda (Demir ve Okan, 2009, s.137) Türk toplumunun diğer toplumlardan motivasyon algısı bakımından farklılaştığı belirtilmiştir. Bu kültürel farklılık dikkate alınarak maddelerin birebir çevirisi yapılmamış, hem Türk kültürüne hem de okul örgütlerine anlamsal olarak uygunluğu dikkate alınmıştır. Bu sebeple çalışmada geri çeviri yöntemine başvurulmamıştır. Envanter formunun son hali Türkçe ifadelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek için tekrar Türkçe dil uzmanlarına incelenmiş ve anlaşılır olduğu kabul edilen envanter uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçme aracı uyarlama sürecinde faktör analizi ölçeğin örtük yapısını ortaya koymak veya geliştirilmiş olan ölçeğin farklı bir dile uyarlanması ya da model uyumunun tekrar gözden geçirilmesi sürecinde sık sık kullanılan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2015, s.77). Genel olarak önsel bir bilginin olmadığı durumlarda açıklayıcı, var olan bir kuramın (örn., Faktör yapısı) test edilmesinde ise doğrulayıcı faktör analitik teknikler kullanılmaktadır (Güngör, 2016, s.107).

Yurtdışında geliştirilmiş bir ölçme aracının Türk kültürüne adaptasyonunu yapmaya çalışan bir araştırmacı zaten test edilmiş ve doğrulanmış bir yapıyı Türkçeye uyarlamaya çalıştığı için ölçeğin sahip olduğu örtük yapıyı yeniden belirlemek yerine ölçeğin belirlenmiş olan örtük yapısının Türk kültüründe model uyumunu incelemelidir. Bu nedenle ölçme aracı uyarlama süreçlerinde açıklayıcı faktör analizi yerine dil geçerliliği işlemlerinin tamamlanmasından sonra yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılarak toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu incelenmelidir (Seçer, 2015, s. 78). Faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002,

s.480). Bunun yanı sıra; (Analysis, 1979, s.124) toplamda en az 300 bireye ulaşılması veya ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı büyüklüğünde örneklem belirlenmesini veya sağlıklı analiz yapabilmek için en az 10 katı bireye ulaşılmasını gerektiğini savunan görüşlerde bulunmaktadır. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 304 öğretmenden oluşan bir grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 3.3'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3. 2. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 3.2’de dört boyut ve 16 maddeden oluşan öğretimde özerk motivasyon envanterinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Envantere ait uyum değerleri Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
231,249/ 96= 2,409	0,068	0,066	0,95	0,95

Tablo 3.2 incelendiğinde elde edilen uyum değerlerinin χ^2/Sd oranının, RMSEA, SRMR, CFI, TLI ve değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Teorik bir yapı ancak öngörülebilir bir şekilde önemli psikolojik ilişkilerle bağlantılıysa psikolojik olarak anlamlı kabul edilebilir. Bu nedenle envanter geliştirilirken Roth ve diğerleri, (2007) öğretmenlerde Öğretimde Özerk Motivasyonun önemli süreçler ve sonuçlarla ilişkili olup olmadığını incelemiş bu bağlamda kişisel başarı ve duygusal tükenme duyguları arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Kişisel başarı deneyimi, öğretmenin kendi yeteneklerini sonuna kadar hissetmesini ve tatmin etmesini sağladığına dair hissiyatı ifade ederken tükenme deneyimi, öğretmenin tükenme hissini enerji eksikliğiyle ilişkili olduğunu ve zihinsel kaynakların tükendiği hissini ifade eder (Friedman ve Farber, 1992; Maslach ve Jackson, 1981) (akt. Roth ve diğerleri, 2007, s.763) Bu gerekçeyle Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin eşdeğer ölçek geçerliliğini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği tükenmenin üç boyutunu değerlendiren toplam 22 sorudan ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeklere ilişkin pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.3. de verilmiştir.

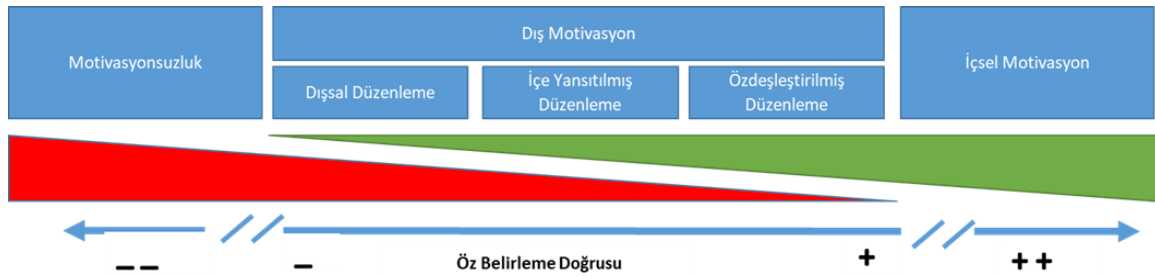
Tablo 3. 3. *Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Başarı Hissi	Dışsal Düzenleme	İç Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşleştirilmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Duygusal Tükenme	1						
Duyarsızlaşma	,540**	1					
Düşük Başarı Hissi	,680**	,632**	1				
Dışsal Düzenleme	,520**	,480**	,470**	1			
İç Yansıtılmış Düzenleme	,620**	,540**	,620**	,460**	1		
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	,730**	,630**	,590**	-,350**	,150*	1	
İçsel Düzenleme	,810**	,720**	,750**	-,210*	,090*	,780**	1

**P< .01

Tablo 3.3 incelendiğinde, Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri alt boyutları ile Maslach Tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Envanterin eşdeğer ölçek geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Envanter kullanımı amaca göre 4 alt boyut veya Dışsal Düzenleme ve İçe Yansıtılmış Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 maddelik Dışsal Motivasyon için bir boyut ve Özdeşleştirilmiş Düzenleme ve İçsel Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 madde İçsel Motivasyon için ikinci boyut olarak alınıp kullanılabilir (Roth ve diğerleri, 2007, s.767). Envanterin toplam puanı almak ve yorumlamak için ise dört alt boyutun ortalamaları alındıktan sonra sırasıyla Dışsal Düzenleme (-2), İçe Yansıtılmış Düzenleme (-1), Özdeşleştirilmiş Düzenleme (+1) ve İçsel Düzenleme (+2) çarpımı ile elde edilen ağırlıklar toplanarak ölçek toplam puanı alınır. Elde edilen sonuç (-) motivasyon yokluğu olarak değil motivasyonun dışsal olduğu anlamına gelir ve (+) toplam puan motivasyon türünün içsel olduğu şeklinde (bkz. Şekil 3.4) yorumlanmalıdır. Öz-belirleme doğrusuna ait puanlama kriterlerini gösteren bilgiler ayrıca Şekil 3.3.'te sunulmuştur.



Şekil 3. 3. Öz Belirleme Doğrusu Puanlama Kriterleri

Not: Şekil “Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 3.3. incelendiğinde, Öz-belirleme doğrusu üzerinde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasındaki puanlama kriterleri görülebilir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmeye sahip olup ölçekten en az – 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken ölçekten alınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

3.3.2. OCDQ- RE Örgütsel İklimi Ölçeği

Okullardaki örgüt iklimini çalışmak için seçilen Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Altinkurt (2013)

tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yılmaz ve Altinkurt (2013) Örgütsel İklim Ölçeğini uyarlama çalışmasını yaparken 230 kişiden oluşan bir örneklem grubuyla çalışmışlardır. Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiş ardından orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak adlandırılmıştır. Ölçek toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte iki adet ters madde bulunmaktadır. Dörtlü Likert tipi yanıtlar “nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.82; madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.77; güvenirlik katsayıları ise 0.70 ile 0.89 arasında değişmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucu, Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeğinin kamu ilkokul ve ortaokullarının örgüt iklimini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir. Okul ikliminin boyutları olarak şunlar belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2010) akt. (Yılmaz & Altinkurt, 2013):

Destekleyici müdür davranışı: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtmaktadır. Okul müdürü öğretmenleri dinler ve önerilere açıktır. Öğretmenlere gerçekçi ve sık övgüde bulunulur. Eleştirileri yapıcıdır.

Emredici müdür davranışı: Okul müdürü otokratik davranışlar sergiler. Katı ve sıkı bir gözetim vardır. Bu tür davranışta müdür, en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip etmektedir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Müdür öğretmenin işine yardımcı olmaktan daha çok engel olmaktadır. Öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komite gereklilikleri, rutin görevler ve yoğun işler yüklemektedir.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler, kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdır.

Samimi öğretmen davranışı: Okul içerisindeki güçlü ve yakın sosyal destek ağını yansıtmaktadır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanımakta, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sık sık bir araya gelmektedir.

Umursamaz öğretmen davranışı: Anlama ve profesyonel etkinliklere odaklanma eksikliğini yansıtmaktadır. Öğretmenler, sadece zaman doldurmaktadır. Davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

3.3.2.1. Güvenirliliğe ilişkin bulgular. Örgütsel İklim Ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında, 39 maddenin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3. 4. *Örgütsel İklim Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değerleri*

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Destekleyici müdür davranışı	9	0,94
Emredici müdür davranışı	7	0,85
Kısıtlayıcı müdür davranışı	5	0,71
Samimi öğretmen davranışı	7	0,91
Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı	7	0,74
Umursamaz öğretmen davranışı	4	0,76

Tablo 3.4'e göre Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı; destekleyici müdür davranışı alt boyutu için .94; emredici müdür davranışı alt boyutu için .85; kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu için .71; Samimi öğretmen davranışı alt boyutu için .91; Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu için .74 ; Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu için .76 bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında 0,70 üzeri olması ölçeğin genelinde ve alt boyutlarını oluşturan maddelerin iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2014, s.109).

3.3.3. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD)

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasını böyle bir ölçeğe ihtiyaç olup olmadığını belirlemek oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini belirlemeye yönelik alan yazında bir ölçeğin olup olmadığı araştırılmıştır. Algı yönetimini belirlemeye yönelik Atalay (2016) ve Uylas (2017) tarafından geliştirilen ölçeklere rastlanmıştır. Ancak incelenen ölçeklerin bu araştırmada algı yönetiminin ele alınan kuramsal temelleriyle örtüşmediği belirlenmiştir. Bu gerekçeyle okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini belirlemeye yönelik yeni bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

1. Alan yazın taraması 2. Algı Yönetimi Tanımı	3. Açık uçlu sorularla Yönetici Algı Yönetimi Taktiklerinin	4. Uzman görüşü alınarak ölçme aracının oluşturulması ve
---	---	--

NİTEL

NİTEL

NİCEL

Ölçek geliştirme süreci Şekil 3.4'te verilmiştir.

Şekil 3. 4. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Süreci

Okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmesine karar verildikten sonra algı yönetiminin alan yazında ele alınış şekline, tanımlarına, kuramsal bakış açılarına yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda algı yönetimine ilişkin kuramsal çerçeve çizilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak algı yönetimi taktiklerini tanımlamak amacıyla ilgili kaynaklar taranarak yazarlar tarafından “algı yönetimi taktikleri” tanımlanmıştır. Ölçek maddelerini belirlemek amacıyla algı yönetimiyle ilgili çeşitli kaynaklarda (Gültekin, 2016), (Elsbach, 2003), (Özdağ, 2015), (Karabulut, 2014), (Saydam, 2012), (Tutar, 2008), (Bakan & Kefe, 2012), (Özer, 2012), (İnceoğlu, 2010), (Pub, 1999), (Pickens, 2005), (Russell, 2001) yer alan algı yönetimi taktikleri ifadeleri belirlenerek madde havuzunda yer alması kararlaştırılmıştır.

Algı yönetimine ilişkin kuramsal çerçeve çizildikten sonra, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde farklı tür okullarda görev yapan 6 Okul Müdürü, 11 Müdür Yardımcısına açık uçlu soru formuyla “Algı Yönetimi” kavramını, Birlikte çalıştıkları öğretmenlerin algılarını anlamak için neler yaptıkları ve algı oluşturmak için hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuş; diğer taraftan 28 farklı branştan öğretmene "Algı Yönetimi” kavramı, Okul yöneticilerinin hangi davranışları algılarınızı anlamaya yönelik ve Yöneticinizin kendilerini yönlendirmeye çalıştığı düşüncesini hangi durumlarda hissettikleri sorulmuştur. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ve alan yazın taramasında elde edilen bulgular bir araya getirilerek 42 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır.

Madde havuzunda maddelerin değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Havuzdaki maddeler 3'lü Likert tipi olarak (*Kalmalı-Çıkarılmalı-Değiştirilmeli*) düzenlenerek 8 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiş, öneriler doğrultusunda madde sayısı 48'e çıkarılmıştır. İkinci tur uzman görüşü aşamasında 6 Eğitim Yönetimi, 2 İşletme, 4 Psikoloji, 1 Ölçme ve 1 Dil Bilim olmak üzere 14 uzmandan görüş alınmış 5'li likert tipi olarak tasarlanan ölçme aracı için verilen görüşler tek bir formda birleştirilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ölçekte yer almasının uygun olup olmadığına karar vermek için Lawshe analizi sonuçları temel alınmıştır. Yurdugül (2005)'e göre Lawshe yönteminde hazırlanan ölçme aracının geçerliğinin istenen düzeyde olması, ölçek maddesinin anlaşılabilirliği, uygulanan bireylere uygunluğu gibi hususlar önemli yer

tutmaktadır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için bire bir gösterge olarak kullanılmaktadır. Bu aşamada her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir.

Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “*Kalmalı*” görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilir.

$$KGO = N_K / (N/2) - 1$$

14 uzman için $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değerinin Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 0.51* olması gerektiği ifade edilmiştir (akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 3. 5. *KGO'lar" için minimum değerler ($\alpha = 0,05$) anlamlılık düzeyinde*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Lawshe yöntemiyle belirlenen kapsam geçerliliği çalışmasından sonra elde edilen 35 değer ifadesinin ölçekte yer almasında karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler sıklık derecesini belirlemeye yönelik 5’li Likert tipi olarak ölçeklendirilmiş, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

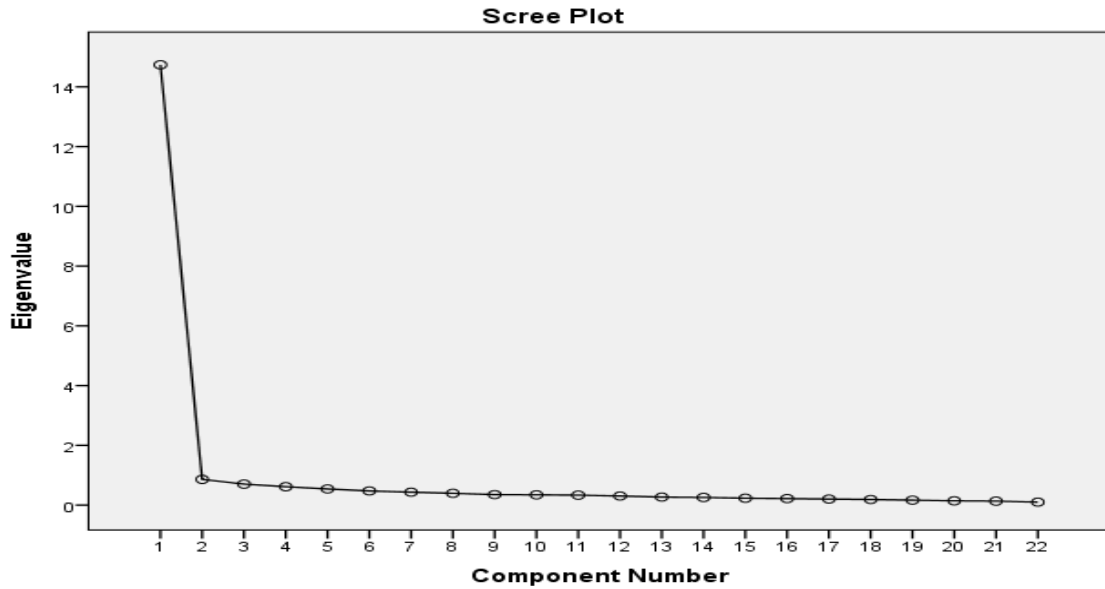
3.3.3.1. Yönetici algı yönetimi taktikleri değerlendirme ölçeği (YAYTAD) yapı geçerliliği. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında bir ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin veri elde etmek amacıyla en çok başvurulan yöntem faktör analizidir. Faktör analizi, bir ölçek çalışmasında ölçme aracının faktör yapısını ortaya koymak ya da önceden belirlenen bir yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir (Seçer, 2013, s. 117). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk vd. , 2010).

Bu çalışmada Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere sosyal medya aracılığı ile çalışmaya gönüllü katılan 295 öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise 350 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA

yapılmadan önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. AFA analizi yapılırken sosyal bilimlerde en sık kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan ‘varimax’ (Büyüköztürk, 2010) kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca DFA yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

AFA öncesinde, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonucunda, (KMO= **.974**, Bartlett Test of Sphericity = **11707,213**, p=**.000**) verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda korelasyon matrisinde yer alan değişkenler arası ilişkilere bakılmıştır. Her bir değişkenin yüksek korelasyonla ilişkilendirilen değişkenler aynı grupta toplanarak faktörler oluşturulur. Ayrıca korelasyon matrisinde 0.30 değerinden küçük ve 0.90 değerinden büyük korelasyona sahip değişkenler analizden çıkartılabilir (Polat, 2012). Korelasyon matrisi incelendiğinde 13 maddenin .30’dan düşük korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Bu değişkenler ölçekten çıkarılarak analiz yinelenmiştir.



Şekil 3. 5. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1 den büyük tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör, toplam varyansın % 66.98’ini açıklamaktadır. Çizgi grafiği (scree plot) Şekil 3.5 incelendiğinde ölçeğin öz değeri yüksek

tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Analizler sonucunda 22 maddeden oluşan tek faktör altında yüksek yük değerlerine sahip bir yapı elde edilmiştir.

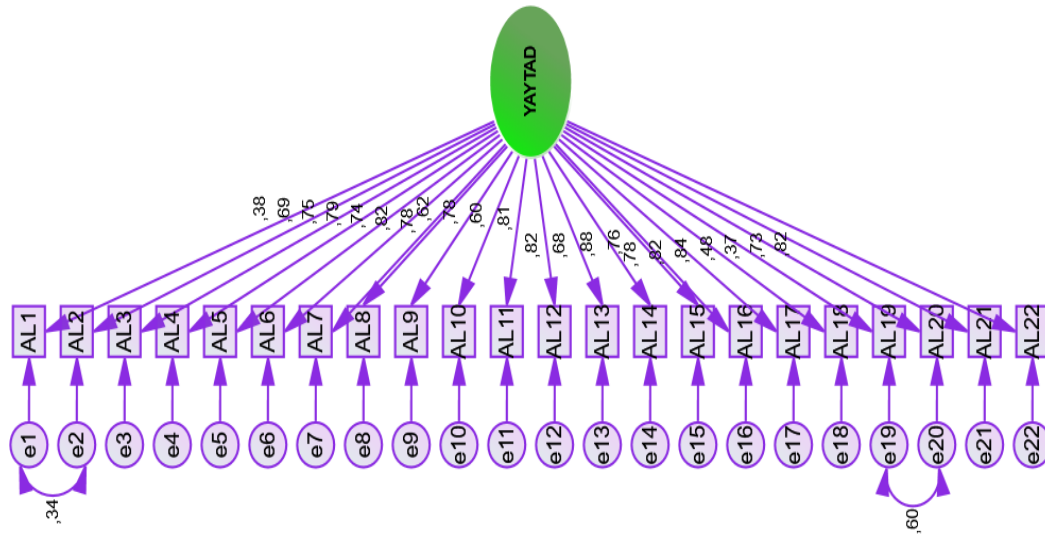
Tablo 3. 6. *Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör:1 Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Açıklanan Toplam Varyans Oranı ve Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı*

Madde No	Faktör	Faktör Ortak	Düzeltilmiş Madde Toplam Test
	Faktör 1		
1	,899	,809	,886
2	,894	,800	,880
3	,892	,795	,878
4	,887	,787	,872
5	,878	,771	,863
6	,865	,748	,848
7	,858	,736	,842
8	,845	,714	,826
9	,843	,711	,824
10	,831	,690	,813
11	,824	,679	,802
12	,816	,667	,797
13	,809	,655	,789
14	,793	,630	,773
15	,793	,629	,772
16	,790	,624	,768
17	,787	,619	,766
18	,755	,570	,732
19	,749	,561	,725
20	,748	,560	,723
21	,703	,495	,679
22	,698	,487	,672
Özdeğer	14,737		
(%) Açıklanan	66,986		
Cronbach's Alpha:	,976		

Tablo 3.6 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin tümü .69 ve .89 arasında faktör yük değerlerine sahiptir. Maddeler toplam varyansın % 66,98'ini açıklamaktadır.

Ölçekte yer alan madde toplam korelasyon değerlerinin ise .67 ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ölçeğinin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.976 olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar sağladığı ifade edilebilir. Ölçekte yer alan maddeler, alan yazında yapılan ilgili çalışmalardaki araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Gültekin, 2016), (Elsbach, 2003), bu açıdan ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla 350



öğretmenden elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 3.7'da sunulmuştur.

Şekil 3. 6. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçekte doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmış ve uyum değerleri Tablo 3.6'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
498,213/ 207= 2,407	0,068	0,039	0,95	0,93

Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen p değeri ($p > .05$) değerinin anlamsız olması arzu edilen bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014). Değerlendirmeye alınan uyum indekslerinden χ^2 ve serbestlik derecesi (sd) oranının (2,407), RMSEA (.068), SRMR'nin (.0039), TLI (.93) ve CFI (.95) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu dolayısıyla Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin bir boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.3.2. Yönetici algı yönetimi taktikleri değerlendirme ölçeği (YAYTAD) ölçüt geçerliği. Ölçüt geçerliği iç ölçüt ve dış ölçüt geçerliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada iç ölçüt geçerliği kapsamında madde toplam test korelasyonlarına, %27'lik alt ve üst grupların puanları arasındaki madinadarlığa ve eşdeğer ölçek geçerliliğine bakılmıştır. Eğer madde ayıt edici ise alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir (Erkuş 2012). Madde toplam korelasyon katsayısı ise en az 0.20 veya 0.25 olmalıdır (Tavşancıl, 2002). Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin madde toplam test korelasyonları ve %27'lik alt ve üst grupların t testi sonuçları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. *Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeğinin Alt ve Üst %27'lik Grupların t Testi Sonuçları ile Madde Toplam Test Korelasyonları*

Madde No	t	p	Madde Toplam Test Korelasyonu
M1	6,492	,000	,842**
M2	16,496	,000	,727**
M3	16,767	,000	,747**
M4	20,639	,000	,798**
M5	17,049	,000	,749**
M6	23,209	,000	,811**
M7	20,056	,000	,791**
M8	14,205	,000	,652**
M9	19,500	,000	,779**
M10	12,362	,000	,622**
M11	21,268	,000	,800**
M12	25,056	,000	,822**
M13	16,809	,000	,703**
M14	28,649	,000	,875**
M15	19,341	,000	,775**
M16	19,961	,000	,785**
M17	26,024	,000	,817**
M18	23,679	,000	,833**

M19	10,706	,000	,548**
M20	7,651	,000	,748**
M21	17,123	,000	,757**
M22	24,655	,000	,818**

Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ölçeğinin eşdeğer ölçek geçerliliğini belirlemek amacıyla Tanrıöğen ve Kurban (2017) tarafından geliştirilen Politik Taktikler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.9'de verilmiştir.

Tablo 3. 9. *Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ve Politik Taktikler Ölçeklerine İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Koalisyon Oluşturma	Kayırmacılık	Yıldırma	Değersizleştirme	Markalaşma	Algı Yönetimi Taktikleri
Koalisyon Oluşturma	1					
Kayırmacılık	,667**	1				
Yıldırma	,551**	,762**	1			
Değersizleştirme	,640**	,831**	,861**	1		
Markalaşma	,590**	,736**	,798**	,821**	1	
Algı Yönetimi Taktikleri	,661**	,900**	,776**	,836**	,745**	1

**p<0.01

Tablo 3.9 incelendiğinde, Politik Taktikler Ölçeğine ait alt boyutlar ile Yöneticilerin Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme ölçeği arasında yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin eşdeğer ölçek geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yöneticilerin Algı Yönetimi Taktiklerini belirlemek amacıyla 22 maddelik 5'li likert tipi(1=hiçbir zaman, 2= nadiren, 3=bazen(ara sıra), 4=çoğu zaman, 5=her zaman) bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekten en az 22 en çok 110 puan alınabilmekte ve ölçekten alınan puanın artması «Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin algılarının» da arttığı anlamına gelmektedir. Bu çalışma sonucunda ölçeğin yeterli psikometrik özelliğe sahip olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Nicel veri analizi, verilerin düzenlenmesi gibi basit işlemlerden başlayıp karmaşık istatistiksel analizlerden oluşur (Robson, 2015, s. 509) ve analizler bu doğrultuda ardışık olarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında verilerin istatistik yazılımlarına doğrudan aktarılacak şekilde bir elektronik dosya oluşturulmuş, bu yöntemle veri girişlerinde yaşanacak hatalar önlenmiştir.

İkinci aşamada veriler eksik veri, aykırı değerler, normal dağılım, tekli ve çoklu değişme açısından incelenmiş; analiz yapmak için toplanan gerçek rakamların bir ayıklama ve seçme sürecinden geçirilmesi (Robson, 2015, s. 525) işlemi yerine getirilmiştir. Veriler elektronik ölçek aracılığı ile toplandığı için ölçek ayarlarında boş madde kontrol özelliği kullanılarak doldurulan ölçeklerde hatalı kodlama ve boş bırakmanın önüne geçilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesinin oluşturulması bir dizi hiyerarşik adımı kapsar. Bu adımları; genel olarak teorinin oluşturulması, modelin belirlenmesi ve modelin test edilmesi şeklinde özetlemek mümkündür (Byrne, 2010, s.199). Yapısal eşitlik modelleme yöntemi ile bir model oluşturulurken üzerinde çalışılan konu ile ilgili yeterli düzeyde literatür bilgisine sahip olmak gerekir. Araştırma için gereken nedensel hipotezler YEM için çok önemlidir. Araştırmacı gerçek yaşamda birbirleriyle ilişkili olan değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü de bilerek verileri toplamalı ve bu verilerin analizini önceden tasarladığı ilişkiler doğrultusunda yapmalıdır. Görüldüğü üzere YEM araştırma başlamadan önce var olan değişkenler arası ilişkilere ait modelin araştırma sonucu elde edilen veriler kullanılarak sınanması esasına dayanmaktadır (Çerezci, 2010, s.2). Bu kapsamda ilgili araştırma sonuçlarına ve kuramsal açıklamalara dayalı olarak ilk aşamada araştırmacı tarafından test edilecek bir model geliştirilmiştir. İkinci aşamada örneklem grubundan elde edilen verilerle her bir değişkene ilişkin DFA analizi yapılarak ölçme araçlarının yapısı doğrulanmıştır. Son olarak test edilecek modelin gerçek verilerle uyumlu olup olmadığı yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi ile teorik model test edilmeden önce ölçek yapılarının DFA ile doğrulanması, örneklem büyüklüğünün ve yapısal eşitlik için normallik varsayımlarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Yapısal eşitlik modellemesi yapılmadan önce örneklem grubundan elde edilen verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı normallik testleriyle incelenmiştir. Bu kapsamda çok değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla araştırmalarda Mahalanobis uzaklığı kullanılmaktadır. Mahalanobis uzaklığı, iki birim değeri veya noktası arasındaki uzaklığı ölçmede iki değişken arasındaki kovaryans veya korelasyon katsayısını da dikkate alan bir uzaklık

ölçütüdür (Kline, 2011, s.54). Her ne kadar verilerdeki uç değerler için kriter olarak $p < .001$ kullanılsa da (Tabachnick & Fidell, 2013, s.74) (Akbulut, 2010, s.72) çalışmada kullanılan veri setine eklenen Mahalanobis uzaklık değerleri incelenirken aşağıdaki kriterlere uymayan uzaklık değerlerini gösteren deneklerin veri setinden çıkarılmasını önermektedir:

- ✓ 2 yordayan değişken için : 13.82
- ✓ 3 yordayan değişken için: 16.27
- ✓ 4 yordayan değişken için: 18.47
- ✓ 5 yordayan değişken için: 20.52
- ✓ 6 yordayan dğişken için 22.46
- ✓ 7 yordayan değişken için: 24.32

Bu araştırmada yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, açık okul iklimi ve kapalı okul iklimi öğretmen motivasyonunun yordayıcıları olduğu için üç yordayan değişken için belirlenen 16.27 kritik değeri kesme noktası olarak alınmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak 16.27 değerinin üzerindeki veriler uç değer olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sekiz adet ölçek formu analizlerden çıkarılmıştır.

Çok değişkenli normalliği incelerken Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayıları, kritik oran değeri olarak kullanılmaktadır (Byrne, 2010, s.104, Kline, 2011, s.54, Brown, 2006, s.383). İlgili istatistik paket programlarında değişkenlerle ilgili normallik testi sonucu tablo olarak sunulmaktadır. Çok değişkenli normalliğe ilişkin sonuçlar Tablo 3.10.'da sunulmuştur.

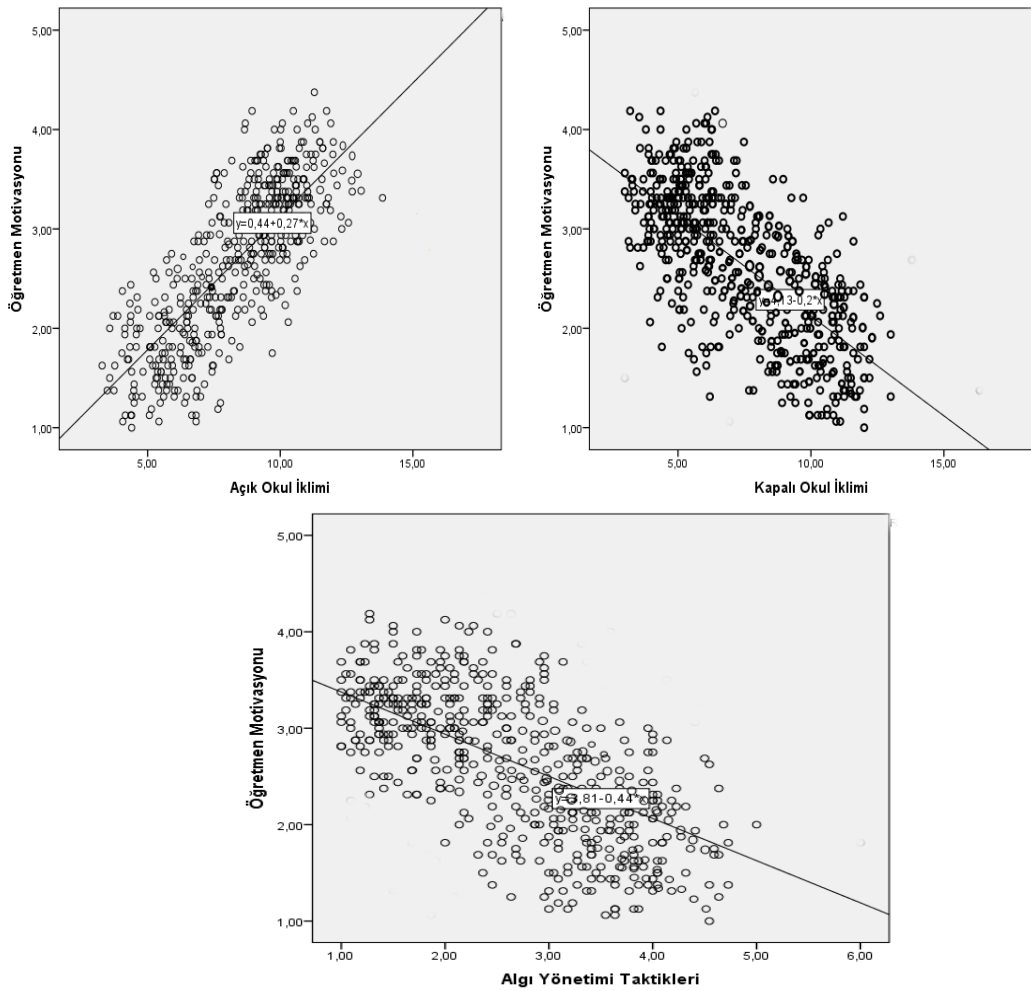
Tablo 3. 10. *Çok Değişkenli Normalliğe İlişkin Analiz Sonuçları*

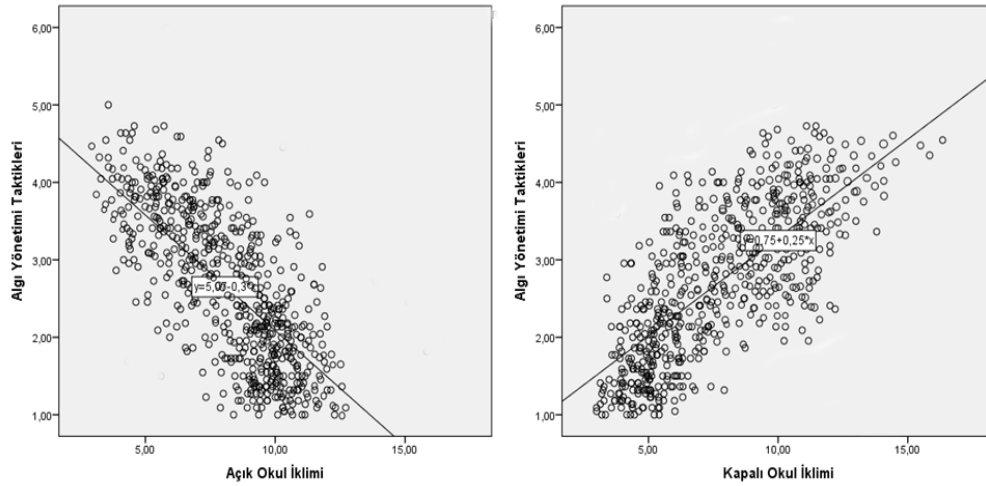
Değişkenler	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
Algı Yönetimi Taktikleri	-,540	-3,943	-,517	-1,538
Destekleyici Müdür Davranışları	-1,238	-12,832	1,116	4,387
İşbirlikçi Öğretmen Davranışları	-1,102	-15,602	,674	4,367
Samimi Öğretmen Davranışları	-1,312	-11,117	,603	3,234
Emredici Müdür Davranışları	-,245	-4,884	-,632	-2,986
Kısıtlayıcı Müdür Davranışları	,538	4,221	-,746	-4,112
Umursamaz Öğretmen Davranışları	,347	2,398	-,754	-3,657
Öğretmen Motivasyonu	-,291	-3,641	-,694	-2,885
Multivariate			1,756	1,598

Veri setlerinde çok değişkenli normalliğin değerlendirilirken çarpıklık ve basıklık değerleri için +2 ile -2 kritik değerler olarak alınmaktadır (Byrne, 2010, s.104, Kline, 2011, s.54). Tablo 3.10 incelendiğinde araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Mardia katsayısı incelendiğinde değer MK=1,756 olduğu görülmektedir Mardia katsayısı çok değişkenli

basıklığın normalleştirilmiş tahminidir. Başka bir deyişle, Mardia katsayısı çok değişkenli basıklığın z-değeridir (Bayram, 2010, s.78). Bu değer için 1,96 kesme noktası olarak ifade edilmektedir. Hancock ve Liu, (2012) ise 5'ten büyük değerlerin normal dağılıma uymadığını belirtmiştir. Tablo 3.10'da Mardia katsayısının normal sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda kritik oran (Critical ratio: 1,598) olarak hesaplanmıştır. Bu değer de kesme noktası olan 1,96'dan küçük olduğu için araştırma değişkenlerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Çok değişkenli bir analiz olan YEM'in varsayımlarından birisi de doğrusallıktır. Değişkenler arasında doğrusal ilişki saçılma diyagramı (Scatter plot) ile kontrol edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin saçılım grafikleri Şekil 3.7.'de sunulmuştur.





Şekil 3. 7. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Saçılım Grafikleri

Şekil 3. 7.'de verilen saçılım grafiklerinin elips biçiminde olması doğrusallık varsayımının karşılandığına işaret etmektedir (Kabacoff, 2011, s.265). Öğretmen motivasyonu-kapalı okul iklimi, öğretmen motivasyonu-algı yönetimi taktikleri ve algı yönetimi taktikleri-açık okul iklimi dağılımlarının ters yönde olması bu kavramlar arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğunu göstermektedir. Saçılım grafikleri incelendiğinde değişkenlerin doğrusallık varsayımını karşıladıkları söylenebilir.

YEM analizinin aranan varsayımlarından bir diğeri çoklu bağlantı probleminin olmamasıdır. Çoklu bağlantı araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonun .85'i aştığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s. 34). Araştırma değişkenleri arasındaki ilişki .73 ile .63 arasında değişmektedir. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını incelemek için varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri de kullanılmaktadır. Çoklu bağlantı probleminin olmaması için tolerans değerinin sıfırdan uzaklaşması VIF değerinin ise 10'dan küçük olması beklenir (Kline, 2011, s.53-54). Çoklu bağlantı varsayımına ilişkin sonuçlar Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3. 11. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri

Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF
Algı Yönetimi Taktikleri	,48	2,04
Kapalı Okul İklimi	,44	2,22
Açık Okul İklimi	,45	2,18

Tablo 3.11. incelendiğinde araştırma değişkenlerinin tolerans değerlerinin sıfırdan uzaklaştığı VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Yapısal Eşitlik Modeli model doğrulamak için büyük örneklem miktarına ihtiyaç duyan bir tekniktir. İdeal bir örneklem büyüklüğü ve parametre oranı 20:1' dir. Örneğin model parametreleri toplam $q=10$ adet istatistiksel tahmin gerektiriyorsa ideal minimum örneklem sayısı 20×10 ve $N=200$ olacaktır. Daha az ideal örneklem büyüklüğü ve parametre oranı 10:1 dir. Örneğin $q=10$ için minimum örneklem büyüklüğü 10×10 yani $N=100$ olacaktır (Kline, 2011, s.12). Araştırma modelinde tahmin çalışması yapılması planlanan parametre sayısı $q=13$ ve 20×13 ve $N= 260$ iken örneklemden toplanan veri sayısı 492'dir.

Veri analizinin üçüncü aşamasında kullanılan ölçme araçlarının geçerlikleri ve güvenilirlikleri bu araştırma kapsamında tekrar incelenmiştir. Bu amaçla, bir dizi Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Analizler bilgisayar destekli istatistik paket programları aracılığıyla ve en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler ya da boyutlar bulmayı veya daha önceden bulunmuş olan boyutları test etmeye yarayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002, s.471). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi olmak üzere iki faktör analizi yaklaşımı vardır (Seçer, 2015, s.78). Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör ya da boyut bulmaya yönelik bir işlem, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da modelin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012: 123). Yapılan işlemler açısından Açımlayıcı Faktör Analizi aynı madde takımında temelde yer alan yapının ne olduğunu belirlemek için ve daha çok yeni oluşturulan ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde kullanılır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ise daha önceki çözümsel sonuçların tahmin edilen ilişki örüntüsünü doğrulamak için ve geçerliliği sağlanmış ölçeklerin, araştırmanın yapıldığı örnekleme de benzer olup olmadığını test etmek üzere yapılmaktadır (DeVellis, 2014, s.151). Faktör analizi çalışmalarında kullanıldığında araştırmacılar bir model uyum indeksi elde etmektedir. Model uyumunun değerlendirilmesi DFA da önemli ve karmaşık bir süreçtir (Güngör, 2016, s.109). En çok kullanılan ve raporlanması beklenen model uyum istatistikleri şu şekildedir:

Tablo 3. 12. *Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları*

Uyum Ölçüleri	Açıklama	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	Ki-kare Dağılımı (χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen X^2/sd değer iki veya altında olmalıdır)	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$
Merkezi Olmayan İndeksler			
CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index)	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$
RMSEA	Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,10$
Görelî /Artan Uyum İndeksleri			
NFI	Normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index)	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
NNFI-TLI	LISREL'de normlaştırılmamış uyum indeksi, AMOS'ta Tucker Lewis Index şeklinde yer alır	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$
IFI		$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$
Mutlak Uyum İndeksleri			
SRMR	Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$
GFI	İyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index)	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
AGFI	Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index)	$0,90 \leq GFI \leq 1$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$

Not: Tablo Çerezci, E. T. (2010). Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi. 65-66. dan Uyarlanmıştır.

YEM araştırmalarında, X^2/sd edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği olsa da (Mulaik vd., 1989) diğer uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin farklı araştırmacılar tarafından değişik öneriler getirilmiştir. McDonald ve Ho (2002); CFI, GFI, NFI ve NNFI (TLI); Garver ve Mentzer (1999); RMSEA, CFI ve NNFI (TLI); Brown (2006); RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI); Iacobucci (2010), CFI ve SRMR uyum indekslerinin rapor edilmesini önermektedir (İlhan & Çetin, 2014, s.31). Bu araştırmada χ^2 , χ^2/df , RMSEA, SRMR, NNFI (TLI) ve CFI değerleri raporlanmıştır.

Ölçme araçlarının iç tutarlılık güvenilirlikleri ölçmek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.13 Ölçeklerin güvenilirlik derecesini hesaplamak için alfa katsayısı aralığını göstermektedir. Alfa katsayısının değeri arttıkça ölçek daha güvenilir olma eğilimindedir. Alfa'nın kabul edilebilir değerleri hakkında 0.60'dan 0.95'e kadar farklı görüşler vardır (DeVellis, 2014, s.109).

Tablo 3. 13. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için alfa katsayısı seçimi

Cronbach alfa değeri	İç tutarlılık
$\alpha \geq 0.90$	Mükemmel
$0.90 > \alpha \geq 0.80$	Çok İyi
$0.80 > \alpha \geq 0.70$	Kayda Değer
$0.70 > \alpha \geq 0.65$	Asgari Düzeyde Kabul edilebilir
$0.65 > \alpha \geq 0.60$	Tartışmaya açık/İstenilir değil
$0.60 > \alpha$	Kabul edilemez

Veri analizinin son aşamasında, öğretmenlerin yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonuna yönelik ilişkiyi açıklamak için bütünleşik bir model ortaya konmuş, modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak incelenmiştir. Analizler Yapısal Eşitlik Modellemesi ile ilgili yazılım programlarıyla gerçekleştirilecektir.

Ölçme araçlarındaki puan aralıkları yorumlanırken Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN) ve Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD)'nde yer alan maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Ölçekte 1-5 arasında dört aralık bulunmaktadır. OCDQ- RE Örgütsel İklimi Ölçeğinde yer alan maddeler ise 4'lü Likert tipi derecelendirmeye göre hazırlanmıştır. Ölçekte 1-4 arasında üç aralık bulunmaktadır. Her aralığın puanlanması, aralık sayısının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Yapılan işlem 5'li Likert tipi için $4:5=0.80$ ve 4'lü Likert tipi için ise $3:4=0.75$ şeklinde formüle edilmiş ve elde edilen sonuçtan hareketle her aralığın sırasıyla 0.80 ve 0.75 puanı kapsamalı gerekmektedir. Ölçeklerdeki puan aralıklarına ilişkin bilgiler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 3. 14. Ölçeklerdeki Puan Aralıkları

ÖZMOTEN*	OCDQ- RE**	YAYTAD***
1,00-1,80 Çok Düşük	1,00-1,75 Düşük	1,00-1,80 Hiçbir zaman
1,81-2,60 Düşük	1,76-2,51 Orta	1,81-2,60 Nadiren
2,61-3,40 Orta	2,52-3,27 Yüksek	2,61-3,40 Ara sıra
3,41-4,20 Yüksek	3,28-4,00 Çok Yüksek	3,41-4,20 Çoğu zaman
4,21-5,00 Çok Yüksek		4,21-5,00 Her zaman

*Puan aralıkları öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini göstermektedir.

** Puan aralıkları okul müdürlerinin ve öğretmenlerin açıklık ve/veya kapalılık düzeylerini göstermektedir.

*** Puan aralıkları algı yönetimi taktiklerinin uygulanma sıklığını göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizine geçmeden önce verilerin düzenlenmesi aşamasında yapılan işlemlere, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)'in temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına ilişkin bulgulara, verilerle ilgili betimsel istatistiklere, YEM modeline ilişkin çizelge, bulgu, doğrudan ve dolaylı etkilere, araştırma soruları çerçevesinde fark testlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Bu araştırmada yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.1.'te verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Araştırma Değişkenleri	N	.	ss
Algı Yönetimi Taktikleri	492	2,57	1,00
Destekleyici Müdür Davranışları	492	2,54	,78
İşbirlikçi Öğretmen Davranışları	492	2,91	,78
Samimi Öğretmen Davranışları	492	2,90	1,05
Emredici Müdür Davranışları	492	2,39	,99
Kısıtlayıcı Müdür Davranışları	492	2,49	,98
Umursamaz Öğretmen Davranışları	492	2,30	1,00
Açık Okul İklimi	492	2,78	,73
Kapalı Okul İklimi	492	2,39	,87
Öğretmen Motivasyonu	492	2,68	,77

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerin kullandığı algı yönetimi taktiklerine ilişkin görüşleri ($\bar{x}=2,57$) Tablo 3.11.'de verilen puanlama cetveline göre “nadiren” düzeyinde olduğu, destekleyici müdür davranışlarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2,54$) işbirlikçi öğretmen davranışları ($\bar{x}=2,91$), samimi öğretmen davranışları ($\bar{x}=2,90$) “yüksek”, emredici müdür davranışları ($\bar{x}=2,39$), kısıtlayıcı müdür davranışları ($\bar{x}=2,49$) umursamaz öğretmen davranışları ($\bar{x}=2,30$) “orta” açık okul iklimi ($\bar{x}=2,78$) “yüksek”, kapalı okul iklimi ($\bar{x}=2,39$) “orta” ve öğretmen motivasyonuna ($\bar{x}=2,68$) “orta” düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2,57$) “nadiren” olarak çıkmış olması iki farklı yorumu akla getirebilir. İlk olarak yöneticiler okullarda algı yönetimi taktiklerine nadiren başvurur denilebilir. İkinci yorum ise algı yönetiminin kendi karakteristik yapısı gereği “*insanlara gerçeği sunmak yerine onlara kendi algularıyla ulaşabilecekleri deliller, işaretler sunulur*” ve dolayısıyla öğretmenler aslında bir algı yönetimine maruz kaldıklarını fark etmemiş olabilir ve yöneticiler algı yönetimi konusunda oldukça başarılıdır da denebilir.

Okul iklimi ölçeği alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerine göre en düşük ortalama ($\bar{x}=2,30$) ile *umursamaz öğretmen davranışları* boyutunda görülürken okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından *işbirlikçi öğretmen davranışları* ($\bar{x}=2,91$) en yüksek puanı almıştır. Bu durum Açık Okul İklimi ($\bar{x}=2,78$) ile Kapalı Okul İklimi ($\bar{x}=2,39$) arasındaki belirgin farkın öğretmen davranışlarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna yönelik görüşlerinin ($\bar{x}=2,68$) “orta düzeyde” çıkmış olması, okul ortamında öğretmenlerin motivasyon kaynağı olarak hem dışsal motivasyon düzenleyicilerini hem de içsel motivasyon düzenleyicilerini kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo.4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. *Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Algı Yönetimi Taktikleri	1									
2. Destekleyici Müdür Davranışları	-,66**	1								
3. İşbirlikçi Öğretmen Davranışları	-,55**	,61**	1							
4. Samimi Öğretmen Davranışları	-,45**	,50**	,54**	1						
5. Emredici Müdür Davranışları	,49**	-,46**	-,49**	-,40**	1					
6. Kısıtlayıcı Müdür Davranışları	,62**	-,61**	-,56**	-,43**	,63**	1				
7. Umursamaz Öğretmen Davranışları	,66**	-,61**	-,56**	-,46**	,59**	,76**	1			
8. Açık Okul İklimi	-,65**	,81**	,83**	,85**	-,54**	-,63**	-,64**	1		
9. Kapalı Okul İklimi	,66**	-,65**	-,61**	-,49**	,84**	,80**	,82**	-,68**	1	

10. Öğretmen Motivasyonu	-,56**	,71**	,65**	,57**	-,52**	-,62**	-,65	,76**	-,76**	1
--------------------------	--------	-------	-------	-------	--------	--------	------	-------	--------	---

Korelasyon, iki veya daha fazla fenomen arasındaki ilişkileri değerlendirmekle ilgili bir araştırmadır. Bu tür bir çalışma, genellikle korelasyon olarak adlandırılan ilişki derecesinin istatistiksel bir ölçüsünü içerir. Pozitif bir korelasyon, bir değişkenin yüksek değerlerinin ikinci bir değişkenin yüksek değerleri ile ilişkili olduğu anlamına gelir (McMillan & Schumacher, 2014, s.30). Korelasyon katsayıları (r) değeri + 1 ile -1 arasındadır, değerler .00'e yakın değerler alması X ve Y değişkenleri arasında doğrusal veya öngörülebilirlik bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir (Tabachnick & Fidell, 2013, s.56).

+1 ile -1 arasındaki değerlerin yorumu ise şu şekilde yapılır (Gürbüz & Şahin, 2017, s. 260)

Tablo 4. 3. *Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesi*

Kuvvetli (-)	Orta (-)	Zayıf (-)	Zayıf (+)	Orta (+)	Kuvvetli (+)
$-1 \leq r < -0,7$	$-0,7 \leq r < -0,3$	$-0,3 \leq r < 0$	$0 < r \leq 0,3$	$0,3 < r \leq 0,7$	$0,7 < r \leq +1$

Korelasyon katsayıları dikkate alınarak değişkenler arası ilişkilere bakıldığında; yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri ile açık okul iklimi arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.65, p < .05$), algı yönetimi taktikleri ile kapalı okul iklimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .66, p < .05$), algı yönetimi taktikleri ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.56, p < .05$), anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca açık okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü kuvvetli düzeyde ($r = .76, p < .05$) ve kapalı okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında ise negatif yönlü kuvvetli düzeyde ($r = -.76, p < .05$) ilişki olduğu görülmektedir.

4.3. Algı Yönetimi Taktiklerinin ve Okul İkliminin Doğrudan Etkilerine İlişkin Bulgular

YEM analizi yapılmadan önce ölçüm modelinin test edilerek değişkenler arası kovaryans ilişkilerinin incelenmesi uyumluluğunun test edilmesi önerilmektedir. Ölçme modelinin test edilmesi aynı zamanda yol analizinin oldukça önemli bir sayılıdır. İlk olarak ölçüm modelinin uygunluğu belirlenemediği takdirde yapısal modelin testi anlamsız olabilmektedir. Bir yapı için seçilen göstergeler yapıyı ölçmüyorsa belirtilen teori test edilmeden önce değiştirilmelidir. Bu nedenle yapısal ilişkiler test edilmeden önce ölçüm modeli test edilmelidir (Schumacker ve Lomax, 2004: 209). Ölçme modellerindeki gözlenen değişkenler, ölçme aracına ait maddeler olabileceği gibi, faktör toplam puanları da olabilir (Çoklukvd., 2014). Bu araştırmada algı yönetimi taktikleri, açık okul iklimi ve

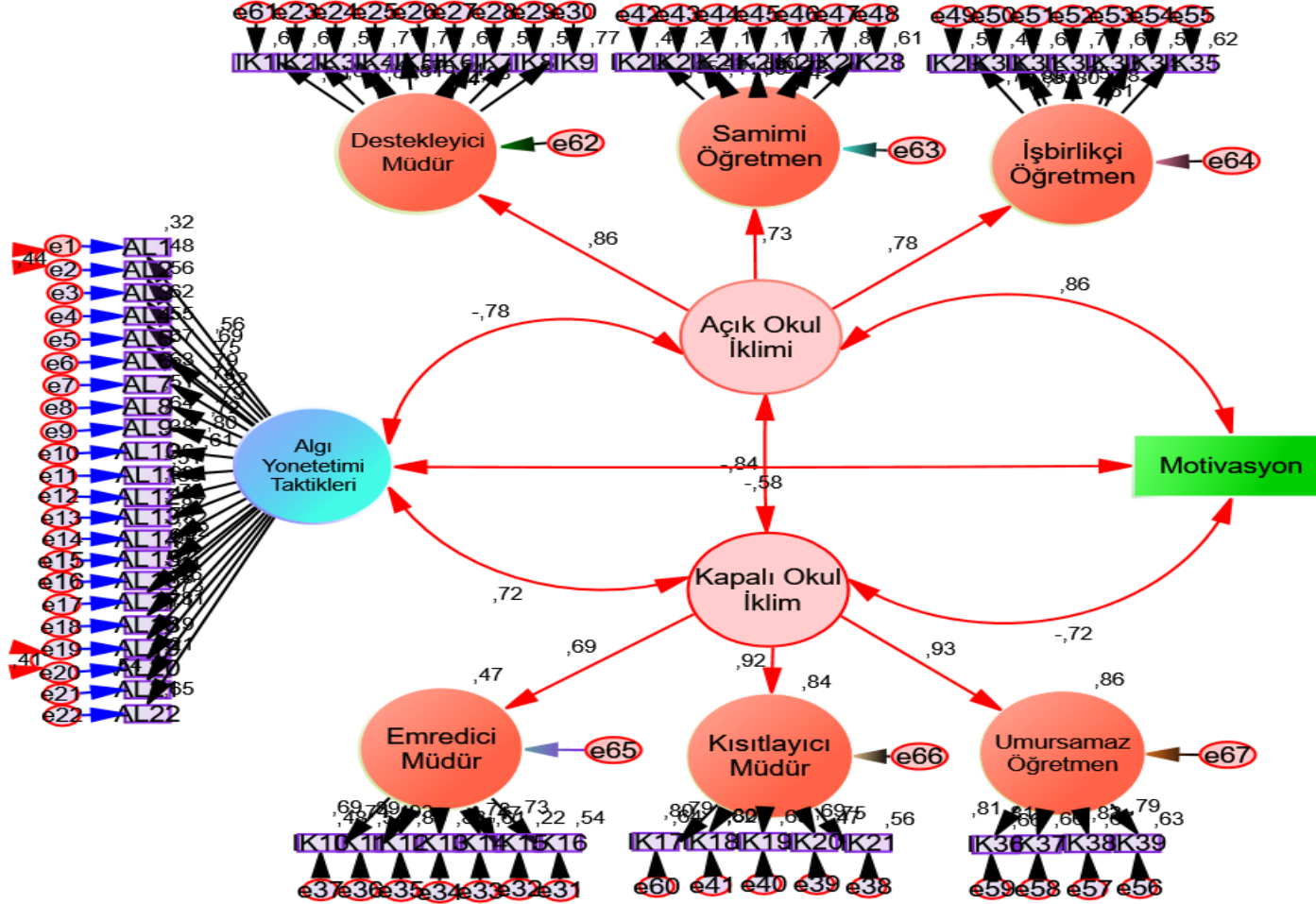
kapalı okul iklimi gizil değişken olarak modele dâhil edilirken öğretmen motivasyonu toplam puan alınarak gözlenen değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Ölçme modeli hesaplanırken değişkenler arasındaki tüm kovaryans ilişkileri belirtilip parametreler serbest bırakılarak araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli Şekil 4.1.'de sunulmuştur.

Şekil 4.1.'de görülen ölçüm modeli ile değişkenler arasındaki ilişkiler ve uyum incelenmiştir. Algı yönetimi ile açık okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü, algı yönetimi ile kapalı okul iklimi arasında pozitif yönlü, açık okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü ve kapalı okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ise Tablo 4.3.'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. 3. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	GFI	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
3456,324/1816=1,903	0,04	0,85	0,05	0,92	0,92

Tablo 4.3.'da ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu modelin kabulü için yeterli olduğu görülmektedir. Ölçüm modelinin araştırma verileriyle uyum göstermesi yol analizine geçilebileceğini anlamına gelmektedir.



Şekil 4. 1. Algı Yönetimi Taktikleri, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli

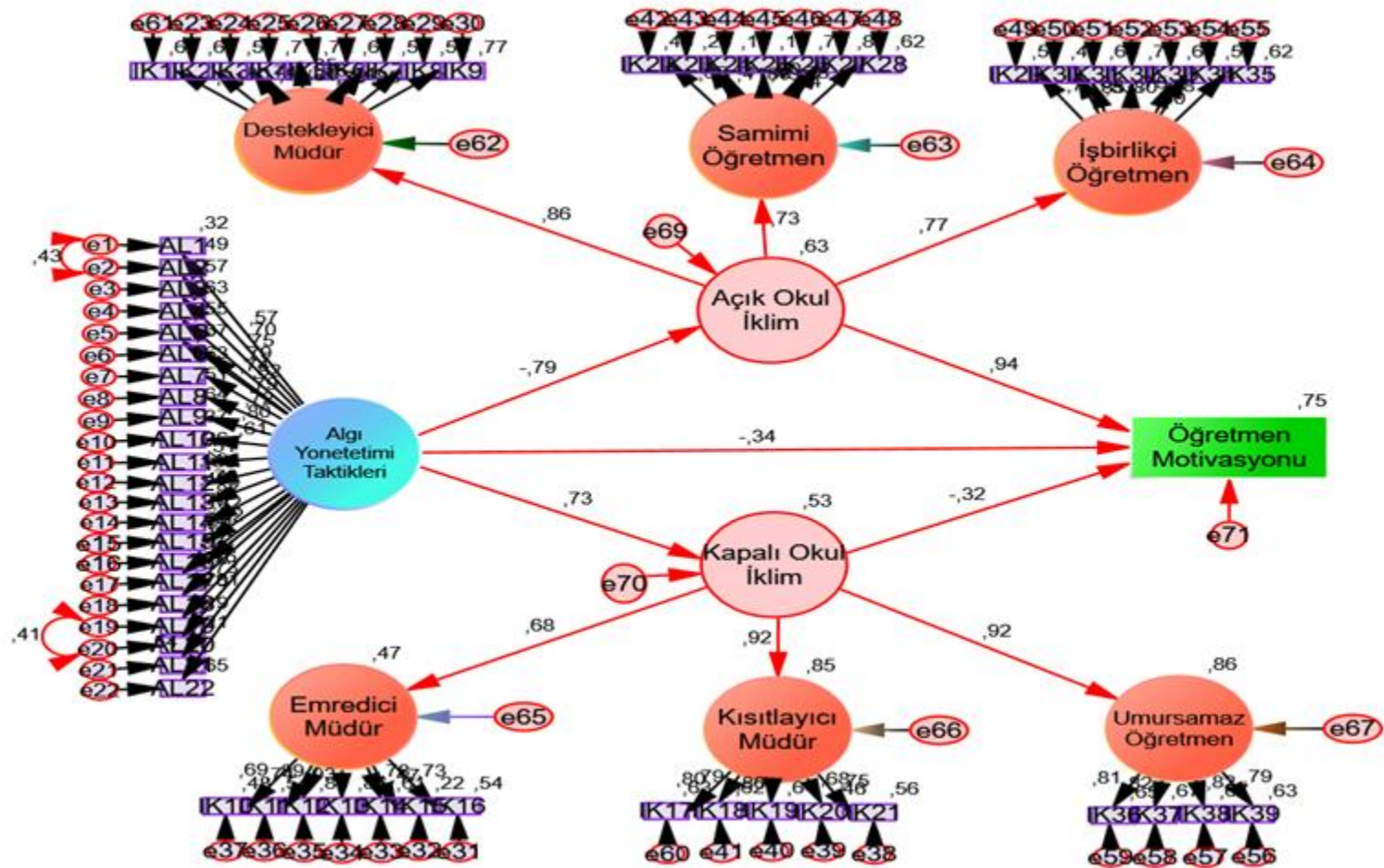
Ölçüm modelinin doğrulanması ile birlikte yapılarla ilgili kovaryans ilişkisinde yapısal doğruluğun sağlandığı, aynı zamanda tek kaynaktan toplanan veri açısından ortak yöntem varyansının olmadığı söylenebilir. Ölçüm modelinin doğrulanması ile birlikte yol analizlerine geçilmiştir. Araştırmanın ilişkisel modeline ilişkin YEM analizi sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Yol analizi sonucunda öncelikli olarak model uyum indekslerine bakılmış modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 4.4.’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. 4. *Yol Diyagramına İlişkin Uyum Değerleri*

χ^2/Sd	RMSEA	GFI	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
3561,154/1817=1,960	0,04	0,86	,07	0,92	0,91

Tablo 4.4.' de modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 4. 2. Algi Yönetimi Taktikleri, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Değişkenlerine İlişkin Yol Diyagramı

Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 4.5.'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. 5. *Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları*

Test Edilen Yol	Standardize		Standardize		C.R. (t-değeri)	P
	Edilmemiş	Standart	Edilmiş			
	Tahmin (B)	Hata	Tahmin (β)			
Açık Okul İklimi	<--- Algı yönetimi taktikleri	-,622	,055	-,794	-11,252	,00***
Kapalı Okul İklimi	<--- Algı yönetimi taktikleri	,493	,053	,728	9,388	,00***
Öğretmen Motivasyonu	<--- Algı yönetimi taktikleri	-,345	,077	-,368	4,506	,00***
Öğretmen Motivasyonu	<--- Açık Okul İklimi	1,126	,101	,943	11,110	,00***
Öğretmen Motivasyonu	<--- Kapalı Okul İklimi	-,435	,072	-,315	-6,022	,00***

p***<.01

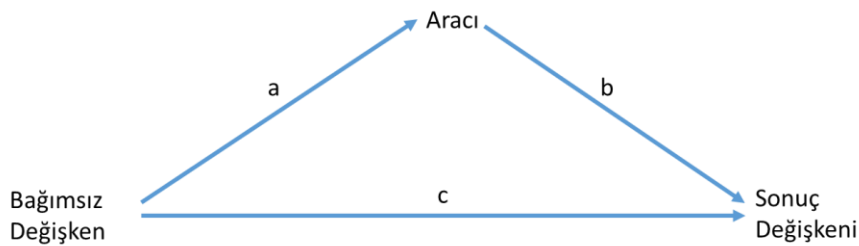
Yol analizi sonuçları değerlendirildiğinde araştırma değişkenleri arasında çizilen yolların anlamlı olduğu görülmektedir ($t > 1,96$; $p < 0,001$; $p < 0,01$). Algı yönetimi taktikleri ile açık okul iklimi ve kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonundaki varyansın yaklaşık %75'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yol diyagramında görülen yollardan biri veya birkaçı anlamlı çıkmasaydı yani t değeri 1,96'dan küçük olsaydı o zaman anlamsız çıkan yollardan p değeri en büyük olan, yol analizinden çıkarılarak model yeniden test edilecek ve tüm yollar anlamlı çıkana kadar bu uygulama yapılmaya devam edilecekti. Ancak burada modeldeki tüm yollar anlamlı çıktığı için model üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 4.5.'deki araştırma modeline ilişkin tahmin sonuçları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyleri; açık okul iklimini negatif yönde anlamlı bir şekilde ($\beta = -.79$; $t = -11,252$; $p < .05$), kapalı okul iklimini pozitif yönde anlamlı bir şekilde ($\beta = -.72$; $t = -9,388$; $p < .05$), öğretmen motivasyonunu negatif yönde anlamlı bir şekilde ($\beta = -.368$; $t = 4,556$; $p < .05$) yordadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyleri açık okul iklimindeki varyansın yaklaşık %63'ünü, kapalı okul iklimindeki varyansın ise yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.6.'teki açık okul iklimine ilişkin tahmin sonuçları incelendiğinde, açık okul ikliminin öğretmen motivasyonunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde ($\beta = -.943$; $t = 11,110$; $p < .05$) yordadığı görülmektedir. Kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi incelendiğinde kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonunu negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta = -.315$; $t = -6,022$; $p < .05$) görülmektedir.

4.3.1. Algı Yönetimi Taktiklerinin Dolaylı Etkilerine İlişkin Bulgular

Aracılık testleriyle araştırılmaya çalışılan temel sorun, iki değişken arasındaki ilişkinin aslında bir başka değişkenin varlığını tamamen (ya da en azından bir dereceye kadar) şart koşmasıdır. Bir başka deyişle doğada zaten belirgin olarak gördüğümüz bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka aracı değişken tarafından sağlandığını keşfetmek, görünürdeki ilişki dinamiklerinin ötesinde bir durumun keşfedilmesi anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007, s.24). Yapısal eşitlik modellemesi ile aracılık testi yöntemlerinden birisi öncelikle ölçüm modelinin test edilmesidir. Ölçüm modeli test edilirken aslında aracılık etkisinin birinci ve ikinci koşullarına dair kanıtlar elde edilmiş olur (Gürbüz & Şahin, 2017, s.357). Aracı değişkenin anlamını açıklığa kavuşturmak için nedensellik yol diyagramını gösteren ilişki Şekil 4.3.'te sunulmuştur. Bu model, üç değişkenli bir sistemin varsayımdır ve sonuç değişkenine giden iki nedensel yol vardır: Bağımsız değişkenin doğrudan etkisi (Yol c) ve aracının etkisi (Yol b). Bağımsız değişkenden arabulucuya giden üçüncü bir yol daha vardır (Yol a) (Baron & Kenny, 1986, s.1176). Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla genelde Sobel testi kullanılmaktadır. Yol analizi sonucu araştırma değişkenlerine ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerde elde edilmektedir. Analiz sonuçları yorumlanırken bu etkilerden de faydalanılmaktadır. Doğrudan etki bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki etkisini ifade ederken dolaylı etki ise aracılık etkisidir (Tabachnick & Fidell, 2013, s.161). Toplam etki ise doğrudan ve dolaylı etkiler toplamını ifade etmektedir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler yorumlanırken “.10 civarı küçük, .30 civarı orta ve .50 üstü büyük etki (Kline, 2011, s.105) olarak yorumlanmaktadır.

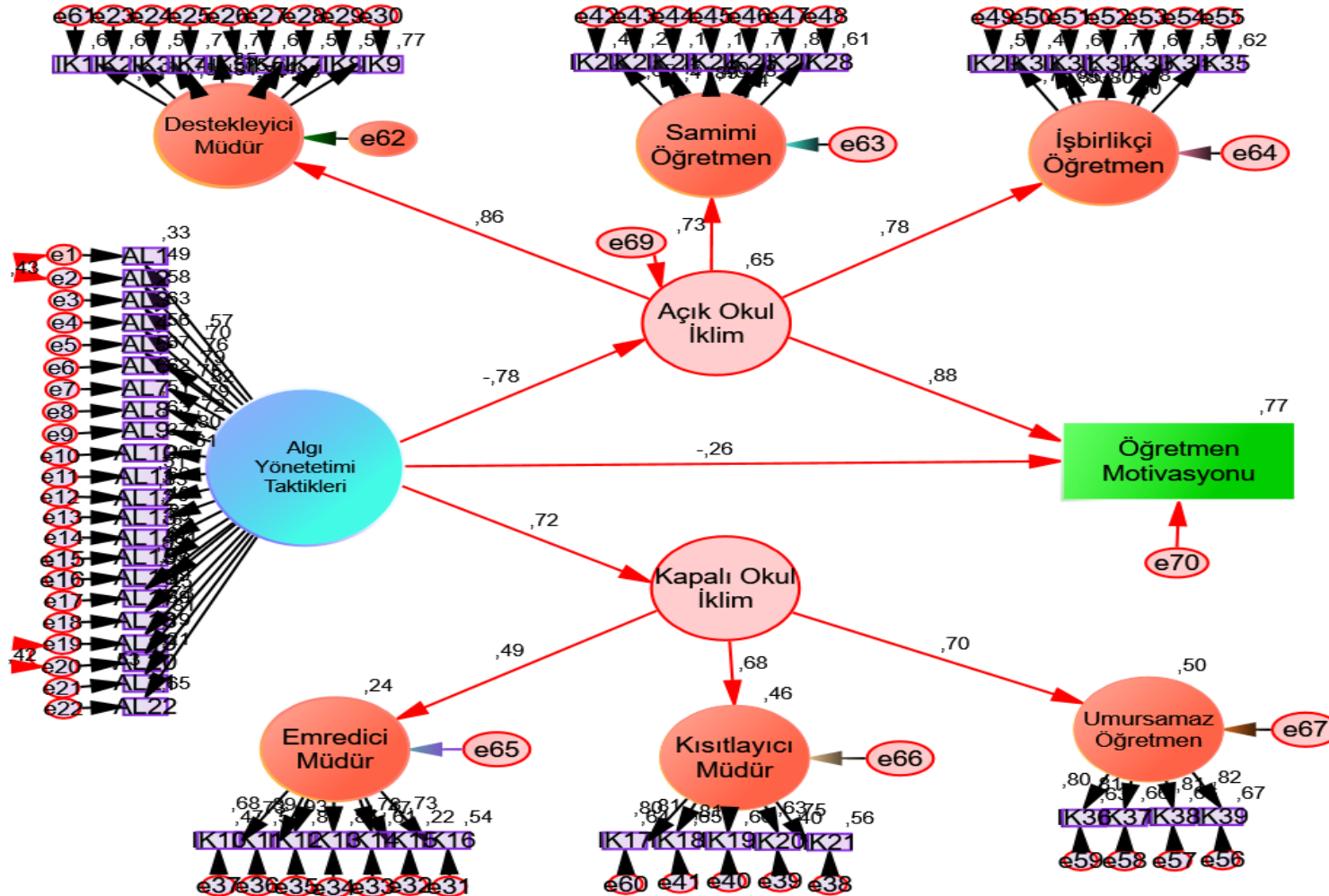


Şekil 4. 3. Aracılık Etkisi Modeli

4.3.1.1. Algı Yönetimi Taktiklerinin Açık Okul İklimi Üzerinden Öğretmen Motivasyonuna Dolaylı etkisine ilişkin bulgular

Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinde açık okul ikliminin aracılık etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yol analizinde kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisini ifade eden yol, analizden

ıkarılarak model test edilmiştir. YEM analizi sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 4.4.'da verilmiştir.



Şekil 4. 4. Açık Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Yol Analizi

Açık okul iklimin aracılık etkisini belirlemek amacıyla yapılan yol analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. *Açık Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Uyum İyiliği Değerleri*

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
3897,843 /1819=2,34	0,04	0,08	0,90	0,90

Tablo 4.6.'da modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ifade edilebilir. Yol analizi sonucunda doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere yönelik analiz sonuçları da elde edilmektedir. Dolaylı etkiler aynı zamanda aracılık etkisi olarak da yorumlanmaktadır. Bu kapsamda yol analizi sonucunda elde edilen doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4. 7. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler*

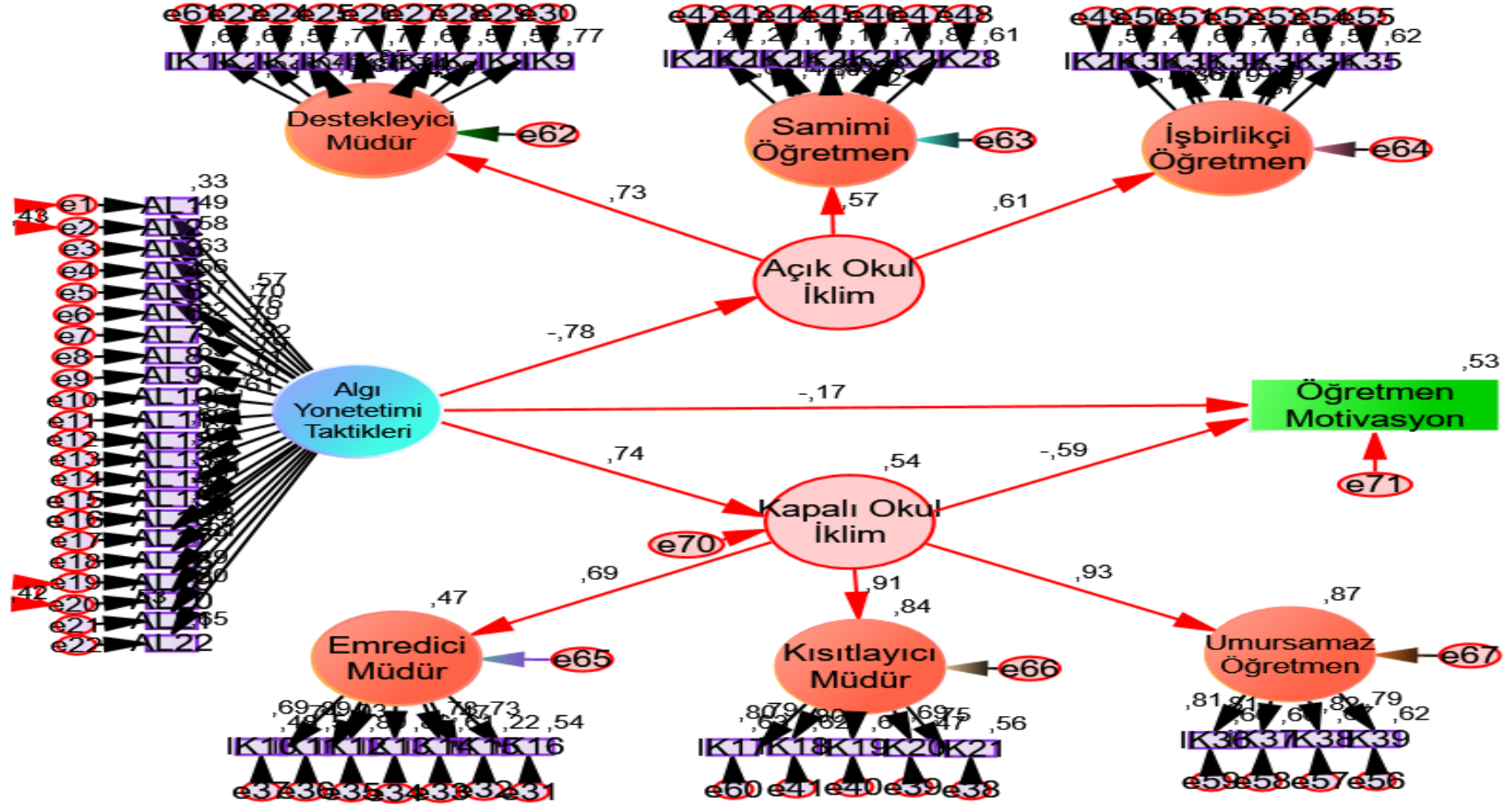
	Açık Okul İklimi			Öğretmen Motivasyonu		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
Algı Yönetimi Taktikleri	-0,80		-0,80	-0,26	-0,60	-0,86
Açık Okul İklimi				0,88		0,88

Tablo 4.7.'deki standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerinde (-0,80) büyük bir etkiye, öğretmen motivasyonu üzerinde (-0,26) orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Açık okul ikliminin ise öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan (0,88) büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dolaylı etkiler incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerinde (-0,60) büyük etkiye sahip olduğu, toplam etkisi incelendiğinde ise (-0,86) büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde dolaylı etkisinin daha yüksek olduğu, dolaylı etkiye açık okul ikliminin aracılık ettiği görülmektedir. Bu durum, algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi üzerinde de etkide bulunarak öğretmen motivasyonunu dolaylı olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.1.2. Algı Yönetimi Taktiklerinin Kapalı Okul İklimi Üzerinden Öğretmen Motivasyonuna Dolaylı etkisine ilişkin bulgular

Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinde kapalı okul ikliminin aracılık etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yol analizinde açık okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisini ifade eden yol, analizden

ıkarılarak model test edilmiştir. YEM analizi sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 4.5.'de verilmiştir.



Şekil 4. 5. Kapalı Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Yol Analizi

Kapalı okul ikliminin aracılık etkisini belirlemek amacıyla yapılan yol analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Kapalı Okul İkliminin Aracılık Etkisini Belirlemeye Yönelik Modelin Uyum İyiliği Değerleri*

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
3890,181 /1819=2,13	0,04	0,08	0,90	0,90

Tablo 4.8.'de modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ifade edilebilir. Yol analizi sonucunda doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere yönelik analiz sonuçları da elde edilmektedir. Yol analizi sonucunda elde edilen doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler*

	Kapalı Okul İklimi			Öğretmen Motivasyonu		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
Algı Yönetimi Taktikleri	.73		.73	-.17	-.43	-.60
Kapalı Okul İklimi				-.59		-.59

Tablo 4.9.'daki standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde algı yönetimi taktiklerinin kapalı okul iklimi üzerinde (.73) büyük bir etkiye, öğretmen motivasyonu üzerinde (-.17) küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kapalı okul ikliminin ise öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan (-.59) büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dolaylı etkiler incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerinde (-.43) büyük etkiye sahip olduğu, toplam etkisi incelendiğinde ise (-.60) büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde dolaylı etkisinin daha yüksek olduğu, dolaylı etkiye kapalı okul ikliminin aracılık ettiği görülmektedir. Bu durum, algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi üzerinde de etkide bulunarak öğretmen motivasyonunu dolaylı olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırmanın problem cümlesi ve araştırma soruları kapsamında, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi boyutları olan açık okul iklimi ve kapalı okul iklimi ile ilişkilerine yönelik elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınmaktadır. Algı yönetimi taktiklerinin konu kapsamında ele alınan öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi ve algı yönetimi taktikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolüne yönelik elde edilen bulguların çıkarımlarına yer verilmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, konu ile ilgili literatürden de faydalanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında faaliyet gösteren kamu ve özel okullar için uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak çalışmalar için teklifler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin yapılan tartışma ve ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Bir örgüt olarak okul açısından öğretmenlerin içinde bulunduğu okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010, 185). Okul içinde etkili olan iletişimle başlayacak olursak, Agarwal, (2004), iletişimi, algıları yönetme, iş başarısı için davranış kalıpları oluşturma aracı olarak açıklar (s.7). Algıyı kontrol etmek için kullanılan yöntemler ve bu kontrolden bağımsız olarak şekillenen fikirler, bir rekabette tarafların farklı kültürel geçmişlerini ortaya çıkarmaktadır (Huhtinen & Jari Rantapelkonen, 1945,s.243). Andrew Garfield'e göre, "algı yönetimi propaganda değil, mesajımızın hedef kitlenin anlayacağı ve bakış açılarını kendi konumumuza daha uygun olanla değiştirmenin amaçladığı bir formda dile getirilmesidir." açıkçası, stratejik iletişim ve algı yönetimi terimleri eşanlamlı değildir. (Martemucci, 2007, s.7-8). Sonuçta, algı yönetimi insanların arzuladıkları kararları diğer insanların sanki kendi kararlarıymış gibi uygulamalarını sağlamanın bir yoludur.

Bolman ve Deal, (2013) "örgütlerin en değerli kaynakları insanlardır" görüşü ile "örgütler insanları sömürürler" görüşünün insanlar ve örgütler arasındaki ilişki konusunda iki farklı yaklaşımı temsil ettiğini bildirmişlerdir (s. 142). Okulda iklimin ve motivasyonun baş etkenleri arasında gösterilen yöneticilerin benimsedikleri yönetim anlayışı bu farklı görüşleri temsil etmeleri açısından farklılaşır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin

kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesini olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklere bakılmış, değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi ile incelenmiştir. Çalışmada yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda başlıklar halinde paylaşılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları ve Tartışma

Öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerine ilişkin görüşlerinin “nadiren olur” olarak çıkmış olması iki farklı yorumu akla getirebilir.

İlk olarak, yöneticiler okullarda algı yönetimi taktiklerine nadiren başvurur denilebilir. “Algı yönetimi” ifadesi, çoğu zaman bilgi savaşının bir “örtbas etme işlevi” cephesi olarak kullanılmıştır. “Algı yönetimi” ile kamu diplomasisi (ya da halkla ilişkiler) arasında bir fark görülmektedir; kamu görevleri “doğru olmayan bilgi ve aldatma içermezken, bunlar algı yönetiminin önemli unsurlarıdır. Amaç, gerçekler ne olursa olsun, inanmalarını istediklerinize inandırmak için karşı tarafı zapt etmektir (Goldman, 2004,s.149). Yöneticilerin algı yönetimine nadiren başvuruyor olması Miller (1980),’in örgütün olumlu iklime sahip olması şartlarından “örgüt içinde herkes tarafından bilinen bir yapı ve standartların olması gerekir. Örgütün bilinen bir sistem içinde işlemesi, bazı kural ve standartlara dayalı olması, belirsizlik ve tutarsızlık oluşmasını engelleyerek tarafsız bir yönetim sağlayacaktır.” düşüncesini akla getirmektedir. Ayrıca, okulda öğretmenlerin algı yönetimi taktiklerine yöneticileri tarafından nadiren başvurulduğunu düşünmeleri, araştırma yapılan okullardaki yönetici davranışlarının, Halpin ve Croft’un Okul İklimi Boyutlarından Yönetici davranışları alt boyutunda yer alan anlayış gösterme boyutunun yüksek düzeyde olduğu anlamına da gelebilir. Bu olumlu tabloya rağmen algı yönetimi taktiklerinin nadiren de olsa kullanıldığını göz ardı etmemek gerekir.

Öğretmenlerin okullarda yöneticiler tarafından algı yönetimi taktiklerini nadiren kullandıklarına dair görüşlerinin ikinci yorumu ise yukarıdaki değerlendirme kadar iyimser olmayabilir. Algı yönetiminin doğası gereği “insanlara gerçeği sunmak yerine, onlara kendi algılarıyla ulaşabilecekleri deliller, işaretler sunulur” ve sunulan bu delil ve işaretlerle algı yönetiminin hedefi olan kişi ya da kişiler algıladıklarını gerçek olarak kabul ederler. Yöneticiler algı yönetimi taktiklerini hazırlama ve uygulama sürecinde başarılı olurlarsa öğretmenler algılarının gerçek olduğunu düşünürler. Başka bir ifadeyle,

öğretmenler aslında bir algı yönetimine maruz kaldıklarını fark edemeyebilirler. Öğretmenlerin okullarda yöneticiler tarafından algı yönetimi taktiklerini nadiren kullandıklarına dair görüşleri yöneticilerin algı yönetimi taktiklerinin kullanma konusunda oldukça başarılı olduklarının bir göstergesi de olabilir. Özellikle kısa vadeli iletişim çalışmalarında veya sonucun hemen beklendiği durumlarda algıları anlamak ve yönlendirmeye çalışmak yöneticiler açısından önemlidir. Bunun nedeni oldukça açıktır: Hedef kitle olan öğretmenler ve diğer okul paydaşları kısa süreli kampanyalarda deneyimleme (test etme) şansı bulamayacağı için kullanılan algı yönetimi taktiklerini fark edemeyebilirler ve algı yönetimi kısa vadede işe yarayabilir. Günlük yaşantıda bunlar siyasi kampanyalar, seçim kampanyaları, ödüllü yarışmalar, belli bir zamanı olan etkinliklere bağlı kampanyalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerine ilişkin öğretmen algı düzeylerinin nadiren olur şeklinde olması Huhtinen, (1945)'in “Algılarımız bize doğrudan bir şey söylemez, ancak bir şeye yönelik olduğunda veya başka bir şeye karşı olduğunda algılar anlam kazanır.” ve Robbins ve Judge, (2013)'in “Ancak, algıladığımız şeyler gerçek olandan önemli ölçüde farklı olabilir” görüşleri kapsamında değerlendirilmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerine yönelik algıları da yönetilmiş olabilir.

Eğitim kurumlarında algı yönetimi ile ilgili daha önce yapılan çalışmalardan Demirçelik, Işık, ve Mammadov, (2014) ve Soykan, (2016) algı yönetimini yönetsel bir araç ve kurumsal algı yönetimi olarak aldıkları için sonuçlar arasında bir ilişki görülmemiştir. Ancak, Atalay, (2016)'ın “Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında, ulaşılan sonuçlara göre okul müdürleri hem “Algısal Eylem ve Uygulamalar” hem de “Örgütsel Strateji ve Taktikler” boyutunda algı yönetimini “çoğunlukla” düzeyinde uygulamaktadırlar. Uylas, (2017) Okul Yöneticilerinin Sosyal-Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı doktora çalışmasında elde edilen sonuçlara “Yönetici Algı Yönetimi Ölçeğinin” boyutları arasında en düşük ortalamanın “Algı Oluşturma ve Algıyı Yönlendirme Boyutunda”; en yüksek ortalamanın ise “Mevcut Algının Belirlenmesi” boyutunda olduğu belirtilmiştir ve bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik görülmüştür.

Okul iklimi ile ilgili betimsel analiz sonuçları değerlendirildiğinde, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerine göre en düşük ortalama

“umursamaz öğretmen davranışları” boyutunda görülürken, “işbirlikçi öğretmen davranışları” en yüksek puanı almıştır. Bu durum Açık Okul İklimi ile Kapalı Okul İklimi arasındaki belirgin farkın öğretmen davranışlarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Halpin ve Croft (1963)’e göre açık okul iklim yönetici ve öğretmenlerin büyük uyum içinde oldukları okulu tanımlar. Öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışma varken moraller yüksektir ve yönetici desteğinden söz edilebilir. Bu durum; Litwin ve Stringer (1968)’e göre bireylerin, samimi ilişki ve arkadaşlık bağlarına önem verdikleri “Demokratik Yapılı İklim” Hoy ve Clover (1986)’e göre yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşım olan “Açık İklim”, Hoy ve Tarter (1977)’e göre de kurumsal, yönetsel ve öğretmenlik seviyelerini uyum içinde tutan “Sağlıklı Okulu” tanımlamalarına uygunluk göstermektedir.

Araştırmada, okul iklimine yönelik öğretmen algılarına göre açık okul iklimine yönelik algıları *yüksek* olarak belirtilmesi öğretmenlerin kendilerini güvenilir ve samimi bir ortamda hissettiklerini gösterebilir. Diğer taraftan kapalı okul ikliminde müdür öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirme konusunda yeterli değildir. Okul müdürü emredicidir. Öğretmenler durumdan oldukça bezmiş ve bir an önce başka kurumlara gitmek isterler. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların sosyal gereksinimleri ile ilgilenilmez. Kapalı okul iklimine yönelik öğretmen algılarının *orta* düzeyde çıkması okul ortamında zaman zaman çatışmalar yaşandığını ancak bu çatışmaların dayanılmaz boyutlarda olmadığını gösterebilir. Bu bulgular okullarda görev yapan ve yönetime muhalefet oluşturan öğretmenlerden kaynaklanıyor da olabilir.

Öğretmenlerin, öğretmen motivasyonuna yönelik görüşlerinin *orta* düzeyde olarak çıkmış olması okul ortamında öğretmenlerin motivasyon kaynağı olarak hem dışsal hem de içsel motivasyon kaynaklarını kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin özerk motivasyon düzeylerine yönelik öğretmen algılarının düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplamak için kullanılan ölçeğin yapısal özelliği gereği *orta* düzey katılım, verilen durumlara yönelik motivasyon kaynaklarının farklılaştığı, diğer bir ifadeyle öğretmenler açısından güce itaat, ödül ve ceza, şahsi beklentiler ile işe yarama ya da ilgi çekme ve işi ilginç veya eğlenceli bulmak eylemde bulunma sebepleri olarak eşit düzeyde kullanılmaktadır.

Bu durum; UkEssays tarafından hazırlanan öğretmen motivasyonu raporunda öğretmenlerin motivasyonu hakkında, “öğretmenler hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilenirler (Eimers, 1997)” genellemesiyle tutarlıdır. Rapora göre, dış kaynaklı

motivasyona sahip öğretmenler, maaş, tatiller veya işe bağlı diğer dışsal ödüller gibi öğretimin faydalarına odaklanırken içsel motive olmuş öğretmenler, öğretime ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye odaklanırlar.

Öğretmenlerin, öğretmen özerk motivasyonuna yönelik görüşlerinin *orta* düzeyde çıkmış olmasına Öz-Belirleme Teorisi perspektifinden bakıldığında, öğretmen olma amacının kendisi sadece motivasyonun esas kaynağı olarak görülmelidir (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006, s.22). Bunun sebebi, bir öğretmenin hangi doğrultuda çaba gösterdiğinin sonucunun neden çaba gösterdiğinden farklı olmasıdır. ÖBT' ne göre içsel amaçlara yönelik bir öğretmen olmak için sıkça atfedilen nedenler arasında, kendi iyiliği için öğretme işinin tadını çıkarmak, bir topluluğa katkıda bulunmaktan kişisel olarak memnun olmak, başkalarına yardım etme isteği ve kişinin kendi kişisel gelişimini sağlama gayreti yer alır. Buna karşın, dışsal hedefleri temsil eden bir öğretmen olmak için sıkça atfedilen nedenler arasında ise yüksek maaş, iş güvenliği, kariyer durumu, sosyal saygı veya daha fazla istenen bir amaç için bir araç (örneğin, bir yaz mevsiminin tatil olmasını sağlamak) sayılabilir (Reeve & Su, 2014, s.350). Reeve ve Su, (2014)'nun Oxford Psikoloji Kütüphanesi için yaptıkları çalışmada da belirttikleri gibi, öğretmek için içsel hedefler, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında daha büyük bir ustalığa yönelik yaklaşım benimsemelerine de neden olmaktadır (Malmberg, 2008). Öğretmenler, bu içsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde ilerleme kaydettiklerinde - öğretmenlikten keyif aldıklarında, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurduklarında ve öğrencilerde ve kendileri için kişisel gelişim gördüklerinde - yüksek düzeyde öğretmenlik coşkusu ve memnuniyeti yaşadıklarını bildirirler.

Bu bağlamda, araştırmada elde edilen sonuçların daha çok içsel düzenlemelerle motive olmuş öğretmenlerin varlığını göstermesi, elde edilecek çıktılarının beklenen nitelikleri açısından arzulanan bir durumdur.

5.1.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Öğretmenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini içeren davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik algılarını yordadığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmen motivasyonu ile ilgili gerek yurtdışı gerekse yurtiçi eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yönetici tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki olduğunu belirten (Webb, 2008;

Polat, 2010; Bektaş, 2010; Canpolat, 2011; Çalış, 2012; Arslan, 2012; Küçükserağ, 2013; Kurt, 2013; Sarıca, 2013; Konstantinides, 2013; Ada, Akan, ve Ayık, 2013; Boyle, 2014; Yıldırım, 2015; Palmerston, 2016; Yıldız, 2017; Chamberlain, 2017; Emirbey, 2017; Demir, 2018) çalışmalar ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuca dayalı olarak okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin özerk motivasyonlarına yönelik algılarını etkilediği söylenebilir.

Yol analizinde elde edilen algı yönetimi taktikleri ve öğretmen motivasyonu arasındaki yolun standardize edilmiş katsayısı istatistiksel olarak anlamlı (-,34) ve negatif yönlü çıkmasının göstergesi bağımsız değişkenlerden biri olan algı yönetimi taktikleri ile bağımlı değişken olan öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin öğretmenleri dışsal motivasyona yönlendirdiği diğer bir ifade ile yöneticilerin algı yönetimi taktiklerini kullanmalarının öğretmenlerin motivasyon düzenleyicisi olarak içe yansıtılmış düzenlemelerden etkilenmelerine sebep olduklarını gösterir. Algılanan motivasyonun nedensellik odağı kontrollü motivasyondur ve davranışlar üzerindeki kontrol üst düzeydedir. İçsel zorlama ile harekete geçen bireylerin davranışları genellikle bir ödüle ulaşmak ya da bir cezadan kaçınmak amacıyla olabileceği gibi şahsi çıkar elde etmekte olabilir.

Bu sonuç Maslow (1954)'un kişinin davranışlarına yönelik motivasyonları seçerken daha çok kötümserliğin yani cezadan kaçınmanın, çok daha sık yapılan tercih olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Benzer şekilde McGregor (2006) X ve Y teorisinde, temel olarak negatif olan X teorisini açıklarken çalışanların işten hoşlanmadıklarını, bundan kaçınmaya çalışacaklarını ve hedeflere ulaşmak için cezalandırılmaları, kontrol edilmeleri veya tehdit edilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre yöneticilerin algı yönetimi taktiklerini kullanıyor olmaları öğretmenlerin işlerine karşı algılarının olumsuz, işten uzaklaşma ve kaytarma yönünde olduğunu düşündüklerinin bir göstergesi olabilir. Çünkü dışsal motivasyonun diğer bir düzenlemesi olan içe yansıtılmış düzenleme çoğunlukla kontrol edilen durumlarda gerçekleşir ve insanların ilgileri dikkate alınmaz. İnsanlar ya suçluluk duygusundan kaçınmak ya da onay duygusuna ulaşmak istedikleri için faaliyetlerde bulunurlar. Suçluluk veya onay duygusunun baskı duygusundan kaynaklandığından, bu içe yansıtılmış düzenleme neredeyse özerktir.

Ross, (1992)'e göre işyerinde motivasyonun üç yolu vardır: yönetici çalışanlarını tehdit edebilir, onlara vaatlerde bulunabilir veya çalışanların yapmalarını istedikleri şeyleri yapmaya ikna edebilir (akt. Matthias, 2014, s.22). Algı yönetimi burada devreye girer ve

tamamen yöneticinin tercihine bağlı bir yöntemdir. Başarıyla yönetilen algı yönetimi, çalışanları harekete geçirmek için tehdit edici olmayan bir yol sunabilir. Algıları yönetebilmek motivasyonel bir araç olarak kullanmak, eğitim organizasyonu içerisinde güveni geliştiren ve sürdüren bir ortam yaratabilir, ancak kısa vadede etkili olan bu yöntem öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından fark edildiğinde motivasyona zarar verir ve güveni sarsabilir.

Daha önce de değinildiği gibi algı nesnel değildir. Dolayısıyla bireylerin algılarına müdahale edilebilir. Bu durum birçok sektörde yöneticilerin, çalışanların algılarını istedikleri gibi şekillendirme doğrultusunda iştahını kabartabilir. Çünkü algısı yönetilebilen bir grup harekete geçme konusunda kolay ikna edilir. Bu ikna da odaklanmaya, yönetime karşı sadakate, bağlılığa zemin hazırlayabilir. Motivasyon sürecinde, algı yönetiminin çok önemli bir öge olduğu söylenebilir. Algı yönetimini etkileyen süreçleri iyi kavrayan bir yönetici, motivasyonu çok hızlı gerçekleştirebilir. Ayrıca algı yönetiminde başarılı olabilmek için hedef kitlenin motivasyonel durumunu bilmek de çok önemlidir. Algı yönetimi sürecinde, algılayanın ihtiyaçları, değerleri ve arzuları yönetici tarafından iyi bilinmelidir. Algıyı yönetmek isteyen kişinin hedef kitlesini çok iyi analiz etmesi gerekir. Kısacası algı yönetimini kullanmak isteyen bir yöneticinin göz önünde bulundurması gereken risk oldukça fazladır. Algı yönetiminin bir yönetim aracı olup olmadığı konusunda, kullanım amaç ve şekli ayrıca bir yönetsel etik tartışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Allport (1961)'un ifade ettiği gibi olgun insanlar, dolayısıyla olgun yöneticiler gerçekleri çarpıtarak kendi gereksinim ve hayallerine uydurmaya çalışmazlar. Aydın, (2012)'ın “Yönetsel Etik” kavramını tanımlarken de belirttiği gibi yönetici tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmayı bir öncelik olarak görmelidir.

Güce sahip olan kişinin gücü akıllıca ve adaletli olarak kullanılmasının garantisi yoktur (Bolman ve Deal, 2013, s.242) ancak ikna etmek veya politik oyunlar ile algı yönetimi taktiklerini karıştırmak yöneticinin davranışının akıllıca olmadığını gösterir. Bilinmesi gereken diğer bir konu da okuldaki algı yönetiminin formal değil informal iletişim yoluyla yapılabileceğidir. Bu konu dikkate alınmaz ve yönetici eylemini resmi yollarla desteklerse bu eylem algıyı yönetme olarak değerlendirilmez. Çünkü algı yönetiminin esaslarından birisi duygulara hitap etmektir; bu esas eylemlerin informal olması durumunda devreye girebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Açık Okul İklimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini içeren davranışları ile açık okul iklimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin açık okul iklimine yönelik algılarını yordadığı da görülmektedir. Bu sonuç okul iklimi ile ilgili gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yönetici tutum ve davranışları ile açık okul iklimi arasında ilişki olduğunu belirten Sheau-yuen Yeo, (2006), Williamson, (2007), Rapti, (2012), Erol, (2014), Lim ve Eo, (2014), Öğdem, (2014), İhtiyaroğlu (2014), Avcı, (2016), Canlı (2016), Diş ve Ayık, (2016), Sayın, (2017) Alston, (2017), Çolak ve Altinkurt, (2017), Yürel, (2018) Chen, (2018), Reaves ve Cozzens, (2018) çalışmalar ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuca dayalı olarak okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin okulda öğretmenlerin hissettikleri açık okul iklimine yönelik algılarını etkilediği söylenebilir.

Yol analizinde elde edilen algı yönetimi taktikleri ve açık okul iklimi arasındaki yolun standardize edilmiş katsayısı (-,79) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yüksek düzeydeki negatif yönlü ilişkinin göstergesi algı yönetimi taktikleri ile açık okul iklimi arasındaki ilişkinin okuldaki iklimi açık olmaktan uzaklaştırdığı ve kapalı klime yönlendirdiğini gösterir. Halpin ve Croft (1963)'ün tanımladığı açık okul ikliminde de değinilen yönetici ve öğretmenlerin büyük uyum içinde oldukları üyelerinin toplumsal ihtiyaçlarını tatmin ederek enerjik, canlı okullar algı yönetimi için uygun ortamlar değildir diyebiliriz. Hatırlanacağı üzere açık okul ikliminin temel özelliği bütün üyelerin davranışlarının “gerçek” olmasıdır. Çalışmaya konu edilen açık okul ikliminin alt boyutları olan “destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı” ayrıca algı yönetimi taktiklerinden olumsuz olarak etkileneceği beklenebilir.

Hoy ve Tarter, (1997)'a göre okul yöneticilerinin destekleyici davranışları yöneticilerin öğretmenlere yönelik ilgisini yansıtmaktadır. Steiner (1987)'ye göre yöneticilerin destekleyici davranışları astın yöneticisiyle arasında daha fazla benzerlik olduğu algısını etkilemektedir (akt. İrge, 2016). Açık okul iklimlerindeki destekleyici yönetici davranışlarına örnek olarak, okul yöneticilerinin öğretmenleri dinlemesi ve öğretmenlerden gelecek önerilere açık olması verilebilir. Açık okul iklimlerinde yöneticiler öğretmenlere gerçekçi övgülerde bulunurlar ve eleştirileri genelde yapıcıdır. Yöneticilerini destekleyici olarak tanımlayan öğretmenlerin, yaptıkları işi daha anlamlı, okul ortamını

verimli ve motive edici olarak gördükleri düşünülmektedir. Çalışmada, yöneticilerin algı yönetimi taktikleri uygulamayı tercih ettiği okullarda öğretmenlerin iklime yönelik algıları iklimin açık olmadığı diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algılarına göre algı yönetimi taktiklerini kullanan yöneticilerin davranışlarının destekleyici olmadığı yönündedir.

Destekleyici yönetici davranışlarının, öğretmen refahına önem veren ve önerilere açık, cana yakın (Williamson, 2007) dürüstlük/iş ahlakı algısı üzerinde etkili (Erol, 2014), öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının destekleyen (Çolak ve Altinkurt, 2017) ayrıca daha yüksek motivasyona ve öz yeterliliğe sahip (Reaves ve Cozzens, 2018) olmalarını sağladığı daha önceki çalışmalarda ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda samimi davranışlar sergilemesi örgüt veya okul iklimi çalışmalarında Hoy ve Tarter, (1997) tarafından okul içerisindeki öğretmenlerin güçlü ve yakın sosyal destek ağı kurmaları ve sık sık bir araya gelmelerinin “samimi öğretmen davranışı” olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Thomas ve Slater, (1970) tarafından ise konu “samimiyet” olarak ele alınmış öğretmenler arasındaki sosyal uyumluluğun bir ölçütü olarak görülmüştür. Okulda sergilenen bu davranışların özellikle öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri için işbirliği yapmaları şeklinde gözlenmiştir. Halpin ve Croft (1963) samimi (sıcak) iklim olarak konuya yaklaşmış yöneticiler ve öğretmenlerde karşılıklı bir arkadaşlık tavrı ve samimiyetin kurulmasına dikkat çekmiştir. Litwin ve Stringer (1968)’e göre “Demokratik Yapılı İklim” özelliği olarak değerlendirilen samimi davranışların bağlanma motivasyonu yüksek olan bireylerle çalışmaya yönlendirdiğini vurgulamıştır. Okulda oldukça etkili olduğu adı geçen çalışmalarda ortaya konmuş olan samimi öğretmen davranışlarının, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri tarafından olumsuz yönde etkilendiği diğer bir ifadeyle zedelediği bu çalışmada görülmüştür. Siegel’in tanımladığı amaçlar hatırlanacak olursa algı yönetimin kullanılmasında güdülen amaçlar, etrafınızdaki insanların müttefik ya da rakip olmasına bakmaksızın eylemlerinizin meşru/yasal olduğuna inanmalarını sağlamak, yönetici olarak sizi engellemenin kendilerine sorun olacağına inanmalarını sağlamak ve muhalif grupların destekçilerinin sizin amaçlarınız doğrultusunda davranmalarını sağlamak olarak tanımlanmıştır. Siegel’in algı yönetiminin amaçları ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin sadece yöneticilere olan güvenleri değil kendi aralarındaki ilişkilerde de birbirlerine olan güvenin sarsılmasına ve kaygı düzeylerinin artmasına neden olabileceği ileri sürülebilir.

Meslektaşlar arasındaki işbirlikçi davranışlar açısından elde edilen bulgular değerlendirdiğinde Hoy ve Tarter, (1997) tarafından öğretmenlerin kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklemeleri, hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve

meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılı olmaları olarak tanımlanmış olan işbirlikçi davranışların olumsuz etkilendiği görülmüştür. Yöneticilere karşı güven olmayan ortamlarda karşınızdaki meslektaş veya yöneticinizin hangi durumda nasıl davranacağına dair inancınız zayıflamakta (Gefen ve diğ., 2003; Kumar ve diğ., 1995), davranışlarından kendilerine bir çıkar sağlama şüphesi oluşmakta ve bu güvensizlik bilgi paylaşımınızı olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktör olarak karşınıza çıkabilmektedir (Hsu, Ju, Yen, & Chang, 2007, s.154). Bu bilgiler dikkate alındığında yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerindeki etkisinin meslektaşlar arasındaki işbirliğini azalttığı ve okulda güveni azaltabileceği söylenebilir.

Okul müdürleri okulları yönetiminin kilit aktörlerinden biridir (Bursalıoğlu, 2008, s. 66). Okul yöneticileri karar sürecinin ana karakteri olduğu için okulda diğer çalışanlardan daha fazla sorumluluk alırlar. Dolayısıyla müdürlerin etik veya etik dışı davranışları ve bu yöndeki kararları okul iklimini doğrudan etkiler. Yöneticilerin etik kuralları takip etmesi ve karar vermede daima öğrencileri dikkate alması ve karar sürecine öğretmenleri de etkili olarak dâhil etmesi okul iklimini olumlu olarak etkileyerek iklimi açık iklime dönüştürebilir. Böyle bir okul ortamında hem öğrencilerin, hem de öğretmenlerin başarı ve gelişimleri beklenen bir sonuçtur.

5.1.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Kapalı Okul İklimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini içeren davranışları ile kapalı okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmenlerin kapalı okul iklimine yönelik algılarını yordadığı da görülmektedir. Bu sonuç okul iklimi ile ilgili gerek yurtdışı gerekse yurtiçi eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yönetici tutum ve davranışları ile kapalı okul iklimi arasında ilişki olduğunu belirten Williamson, (2007)'in müdürün liderlik tarzının olumsuz olduğu durumlarda, iklimin ağırlıklı olarak kapalı olarak algılandığı, Çolak & Altınkurt, (2017)'un okul ikliminin müdür davranışları açısından kapalı olmasının nedeninin, okul müdürlerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışları olabileceği ve Rapti, (2012)'nin kapalı bir iklim ile ilgili oluşan her bir boyut olumsuz olduğu, karışıklık ve verimsizlik kaynağı olduğunu tespit ettikleri çalışmalar ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuca dayalı olarak okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin okulda öğretmenlerin hissettikleri kapalı okul iklimine yönelik algılarını etkilediği söylenebilir.

Yol analizinde elde edilen algı yönetimi taktikleri ve kapalı okul iklimi arasındaki yolun standardize edilmiş katsayısı (,72) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yüksek düzeydeki pozitif yönlü ilişkinin göstergesi yöneticilerin kullandığı algı yönetimi taktiklerinin okul iklimini kapalı iklime yönlendirdiğinin bir göstergesi olabilir. Halpin ve Croft (1963)'un tanımladığı kapalı okul ikliminde yönetici öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu iklim tipinde okul yöneticisinin davranış tarzı genellikle emredicidir. Hoy ve Clover (1986)'a göre ise kapalı iklimlerde öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler oldukça kopuktur. Otoriter bir yönetim tarzını benimseyen okul yöneticisi öğretmen ihtiyaçlarına karşı da ilgisizdir. Bütün üyelerin davranışlarının “gerçek” olduğu açık okul ikliminin aksine kapalı okul ikliminde davranışlar yapaydır. Bu araştırmada ele alınan kapalı okul ikliminin alt boyutları olan “emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı” benzer şekilde algı yönetimi taktikleriyle beslenen benzer davranışları içerir ve algı yönetimi taktikleri ile aralarında doğrusal ve yüksek ilişki vardır diyebiliriz.

Emredici müdür davranışları Hoy ve Tarter (1997) tarafından müdürlerin otokratik davranışlar sergilediği katı ve sıkı bir gözetim kullandıkları davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu tür davranışta müdür, en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip etmektedir. Bu takip sürecinde algı yönetimi taktikleri devreye girebilir, çünkü yöneticiler bu kontrolü genelde farklı şekillerde adlandırır ve gerçek amaçlarını gizlerler. Bu tür okullarda çalışanlarının genel olarak ilgisizlik düzeyi oldukça yüksek olabilir. Kapalı okul iklimlerinde okullar durağandır. Çalışan davranışları kesinlikle özgün değildir ve örgüt cansızdır (Halpin ve Croft, 1963). Emredici müdür davranışları (Sullivan & Glanz, 2013, s.12)'in belirlediği bürokratik denetim teorilerinin felsefi temelinde bulunan önceliklerden “ sadece denetmenler ve yöneticiler uzmandır ancak öğretmenler uzman değildir” ve “öğretmenler kendi kendilerine öğretimi geliştiremezler” düşüncesiyle paralellik gösterir. Bu teoriye göre uzman olmayan ve kendi kendilerine etkili olamayacağı düşünülen öğretmenlerin yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi gerekir. Algı yönetimi bu kontrol araçlarından birisi olmakla birlikte, algı yönetiminin doğası gereği emredici davranışlar sürekli kullanılmamalıdır; çünkü algı yönetimi temelde duygulara hükmetmeyi gerektirir ve emredici davranışların yoğun kullanılması öğretmenleri yöneticilerden uzaklaştırabilir. Böylelikle ortak bir amaç doğrultusunda eşgüdümsele çalışmalar yapmak durumunda olan iki önemli paydaşın öğrenci başarısı ve okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine olumlu katkılar yapması engellenebilir

Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutu açısından değerlendirildiğinde Hoy ve Tarter, (1997) okulda kısıtlayıcı davranışlar olarak yöneticilerin öğretmenlerin işine yardımcı olmak bir yana daha çok engel olmaları olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler kısıtlama davranışlarını öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komisyon üyelikleri, rutin görevler ve yoğun işler yükleyerek kendi gelişimleri için kullanabilecekleri zaman ve enerji bırakmayarak gösterirler. Halpin ve Croft (1966)'a göre kısıtlayıcı müdür davranışları engellenme olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde bu durum Stern (1970) tarafından belirlenen örgütsel iklim indeksinin “dürtü kontrolü” boyutunu akıllara getirmektedir. Bu kontrol tarzında iş ortamında çalışanlar üzerinde güçlü örgütsel kontrol ve kısıtlamalar söz konusudur. Algı yönetimi bu kısıtlamayı muhataplarının davranışları üzerinde etki kurarak yapmaya çalışır. Yöneticiler emredici ve kısıtlayıcı davranışları sergilerken Altinkurt ve Yılmaz, (2012)' in da değindiği gibi Türk toplumunun kültürel olarak taşıdığı ataerkil özellikler nedeniyle yöneticilerin samimi ve koruyucu davranışlarının yanı sıra çalışanların sürekli yönlendirilmeye gereksinim duyduğu düşüncesi ile emredici ve sınırlayıcı davranışlar toplum tarafından da kabul görmektedir (s. 2235). Toplumun kültürel olarak gösterdiği bu kabul algı yönetimi taktikleri arasında yer alır ve kullanımı oldukça etkilidir. Bu kültürel ilişkiden dolayı öğretmenler yöneticilerin emredici ve kısıtlayıcı davranışlarını rahatsız edici bulmamış ve dolayısıyla yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri ile kapalı okul iklim arasındaki ilişki pozitif ve yüksek çıkmış olabilir.

Kapalı okul ikliminin alt boyutlarından “umursamaz öğretmen davranışı” boyutu ise Hoy ve Tarter, (1997)'a göre durumu ya da talimatları anlamada ve profesyonel etkinliklere odaklanmada eksikliklerin olmasıdır. Umursamaz öğretmenler okulda sadece zaman doldurmaya çalışırlar. Okuldaki davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler. Umursamaz öğretmenler sorunların çözümlerini farklı yerlerde ararlar; kendi aralarında anlaşamazlar ve sürekli işleriyle ilgili sızlanır ve birbirleriyle çekişirler. Halpin ve Croft (1966)'a göre okul iklimi boyutlarından “çözülme” bir tür umursamaz öğretmen boyutuna örnek olabilir. Umursamaz öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar ve aralarında iletişim yoktur. Bu durum öğretmenlerin olumsuz duygularının hırslarının ve kaygılarının belirlenmesi yoluyla onları algı yönetimine uygun hale getirebilir. ABD Savunma Bakanlığının algı yönetimi tanımı (1999) açıkça ortaya koymaktadır ki algı yönetiminde hedef kitlenin duyguları, motivasyon kaynakları gibi değerleri ve ulaşılmak istenen sonuçlar önemsiz görülürken, sadece algı yönetimini yürüten otoritenin çıkarını amaçlayan çıktılar değerli kabul edilmektedir. Tek taraflı fayda gözetilen bu ilişkinin sonucu olarak oluşan kapalı okul iklimlerinde umursamaz öğretmenler hedefi belirsiz kurşun misali kime

zarar vereceği belli olmayan davranışlar sergileyebilirler. Bu yönleriyle algı yönetimine en yatkın gruplardır diyebiliriz.

Sonuç olarak, doğası gereği okul işlev olarak oldukça sosyal bir ortamdır (Sears, 1950, s.29). Okulda görevli insanlar arasındaki ilişkiler, yalnızca sayıca sınırsız değil, ayrıca kişinin davranışlarının ve kararlarının ve muhtemel sonuçları da sınırsızdır. Okul paydaşlarının birbirlerinden farklı değerlere, tutumlara, beklentilere ve amaçlara sahip olmaları nedeniyle eğitim kurumlarındaki ilişkiler oldukça karmaşıktır. Bu karmaşık sosyal ortamda, işini yapmaya çalışan hiçbir öğretmen temelde görev yaptığı okuldaki davranışlarının engellenmesini, işiyle ilgili kendi özgürlüğünün kısıtlanmasını veya göreviyle ilgili olmayan emredici davranışlarda bulunulmasını istemez. Öğretmenler söz konusu davranışları benimseyen bir yönetici ile kapalı bir okul ikliminde görev yapmak istemezler. Sonuç olarak yöneticilerin algı yönetimi taktikleri kullandıkları ve bu yolla iklimi kapalı hale dönüştürdükleri okullarda yöneticiler sadece kısa vadede sonuç alabilirler. Algı yönetimi taktiklerinden her hangi birinin başarısız olması ve açık verilmesi sonucunda öğretmen davranışları olumsuz olarak etkilenir, öğretmenlerin güven duygusu ve örgütsel bağlılıklarını zayıflar.

5.1.4. Öğretmenlerin, Açık Okul İkliminin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Elde edilen bulgular öğretmenlerin algılarına göre açık okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca açık okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik algılarını yordadığı da görülmektedir. Bu sonuç okul iklimi ile ilgili gerek yurtdışı gerekse yurtiçi eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Açık okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasında ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında Reaves ve Cozzens, (2018) öğretmenlerin güvenli ve destekleyici okullarda anlamlı olarak daha yüksek motivasyona ve öz yeterliliğe sahip olduklarını; Arslan, (2012) yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonunu arasında pozitif yönlü yüksek ilişki olduğunu; Küçüksaraç, (2013) Öğretmenlerin açık okul iklimi ortamında kendilerini memnun hissettiklerini; Sarıca, (2013) eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin, görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkilediğini Ada, Akan, ve Ayık, (2013) öğretmenlerinin motive olmak için güçlü ve güven veren bir yönetici desteğine ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Çalışmada elde edilen bulguların bu çalışmalar ile benzer bir sonuç göstermektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuca dayalı

olarak açık okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik algılarını olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Yol analizinde elde edilen açık okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki yolun standardize edilmiş katsayısı (.94) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yüksek düzeydeki pozitif yönlü ilişkinin göstergesi açık okul ikliminin öğretmen motivasyonu ile doğrusal bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle okuldaki açık iklim ne kadar güçlü olursa öğretmen motivasyonu da o kadar yüksek olacaktır. Açık okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin büyük uyum içinde oldukları görülmektedir (Halpin ve Croft 1963). Çalışanlarının toplumsal ihtiyaçlarını tatmin ederek onların daha enerjik ve canlı olmalarını sağlayan açık okul ikliminde bütün üyelerin davranışları gerçektir. Bu gerçeklik bireyler arasında güven duygusunu da besleyeceği için motivasyon olumlu etkilenebilir. Açık iklime sahip bir okulda yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşım gözlenir. Yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak için ellerinden geleni yapmaya çalışırlar ve öğretmenlere karşı yönlendirici bir tutum içine girmezler (Hoy, Tarter, & Bliss, 1990). Bu çalışmada ele alınan açık okul ikliminin alt boyutları olan “destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı” ayrıca öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

Hoy ve Tarter, (1997)’a göre destekleyici müdürler öğretmenler için gerekli ilgiyi gösterirler, öğretmenleri dinlerler ve onlardan gelecek önerilere açıktırlar. Öğretmenlere gerçekçi ve sık dönütler verirler ve gerektiğinde övgüde bulunurlar. Destekleyici müdürlerin bu davranışları öğretmen motivasyonuna olumlu yansır. Çünkü yöneticilerin öğretmenler tarafından destekleyici olarak algılanması, okula karşı aidiyet duygusunu artıracak gibi öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılar geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Destekleyici müdürlerin özellikleri Maslow (1954), Herzberg (1966) ve Alderfer (1972) teorilerinde belirttikleri “saygınlık”, “tanınma” ve “ilişkili olma ihtiyacı” ihtiyacı gibi boyutlarla benzerlik göstermektedir. Saygınlık ihtiyacı öz saygı, özerklik, başarı gibi içsel faktörlerin yanı sıra statü, tanınma, dikkat gibi dışsal faktörlerden de etkilenir. Yönetici tarafından desteklenmek başarı ve tanınma ile yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenin başarılı olmasının ve okul için yaptıkları olumlu katkıların fark edilerek takdir edilmesinin en önemli değişkeni yöneticinin vereceği destektir. Öz-belirleme teorisi perspektifinden bakıldığında bir birey öğretmen olma amacını benimsemesi motivasyonun esas konusudur (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Bunun sebebi kişi için neye çaba gösterdiğinin sonucunun neden çaba gösterdiğinden farklı olmamasıdır. Okul ortamında

yöneticinin öğretmenlerin bu algılarını zedelememesi ve destek olması onların motivasyonlarını artıracaktır. Okul müdürleri açık okul iklimini oluşturabilmek için açık kapı politikasını benimseyerek öğretmenlerle işbirliğini geliştirmeleri, öğretmen kaygılarına cevap vererek okulda olumlu bir sosyal iklimin oluşturmaları ve öğretmen motivasyonunu destekleyen liderlik uygulamalarını sergilemeleri başvurulacak yollardan birkaçı olmalıdır. Bunlara ek olarak, bu modeli destek sağlama ve cesaretlendirmenin bir aracı olarak gören müdürleri öğretmenlerin motivasyon ve etkinlik duygusuna katkıda bulunabilirler.

Samimi öğretmen davranışı okul içerisindeki güçlü ve yakın sosyal destek ağının bir çıktısıdır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanımakta, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sık sık bir araya gelmektedir Hoy ve Tarter, (1997). Yöneticilerin samimi öğretmen davranışlarını geliştirmek için bazı yetkilerini öğretmenlere devrederek onları güçlendirmeleri gerekir (Robbins ve Judge, 2013). Okulda sergilenen samimi ilişkiler hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından hissedilen iklimin açık olmasını sağlayacaktır. Bu durumun destekleyicisi olarak yöneticiler açık okul iklimi ve motivasyon açısından belirleyici olarak görülür (Taymaz, 2009). Okullarda sağlanan açık okul iklimi tüm üyelerine güven duygusu verir ve sorumluluklarını yerine getireceklerine dair inançları geliştirir (Smylie, Conley, ve Marks, 2001) bu da öğretmenleri çalışmalarında daha gayretli olmaya motive eder. Hem açık okul ikliminin samimi davranışları hem de samimi davranışların açık okul iklimini desteklediği bu çalışmanın bulgularıyla desteklenmiştir.

İşbirlikçi öğretmen davranışlarını Hoy ve Tarter (1997), “öğretmenlerin kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklemeleri” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdırlar. Açık okul iklimlerinde yöneticilerin öğretmenlerin birbirlerine karşı değil birlikte çalışmalarını sağlaması beklenir. Okul ikliminin açık olması sayesinde öğretmenler arasında kurulan güven duygusu birbirlerini desteklemelerine ve dayanışma oluşturmalarına yardımcı olur (Rao, 2017). Oluşan bu güven ortamı yöneticinin ve çalışanların birbirlerinin davranışlarını izleme veya denetleme düşüncesini azaltabilir. Öğretmenlerin kendilerini öğrenme, gelişme ve dayanışma açısından güvende hissetmeleri onların motivasyonlarının da artmasına yardımcı olabilir. Sonuç olarak Elton Mayo ve arkadaşları tarafından yapılan Hawthorne Çalışmaları göstermiştir ki çalışma ortamında maddi olmayan ödüller, en az maddi kazançlar kadar üretkenliği etkilemektedir. Çalışma ortamında samimi ve işbirlikçi davranışlar için önemli bir parçasıdır. Birbirleriyle samimi

ve eşgüdümsel çalışmalar içerisinde olan öğretmenlerin okulun etkililiği doğrultusunda daha doyurucu çalışmalar yapacakları beklenen bir durumdur.

5.1.5. Öğretmenlerin, Kapalı Okul İkliminin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre, kapalı okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca kapalı okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik algılarını yordadığı da görülmektedir. Bu sonuç okul iklimi ile ilgili gerek yurtdışı gerekse yurtiçi eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Kapalı okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasında ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında Williamson (2007), müdürün liderlik tarzı düşük olduğunda, iklim ağırlıklı olarak kapalı olarak algılandığını, Rapti, (2012) kapalı bir iklim ile ilgili oluşan her bir boyutun olumsuzluk, karışıklık ve verimsizlik kaynağı olduğunu; Çolak ve Altınkurt, (2017) ise okul ikliminin kapalı olmasının nedeninin okul müdürlerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışları olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular adı geçen araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuca dayalı olarak kapalı okul ikliminin öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna yönelik algılarını etkilediği söylenebilir. Motivasyonu düşük öğretmenlerin okulda çalışmalarının çok etkili olamayacağı düşünüldüğünde, kapalı iklimli okulların hedeflerine ulaşmasında sakıncaları olabileceği tahmin edilmektedir.

Yol analiziyle elde edilen kapalı okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki yolun standardize edilmiş katsayısı (-,32) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu orta düzeydeki negatif yönlü ilişki kapalı okul ikliminin öğretmen motivasyonu ile ters yönde bir ilişkiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Diğer bir ifadeyle okuldaki kapalı iklim ne kadar sıkı olursa öğretmen motivasyonu da o derecede düşük olacağı beklenir. Kapalı okul iklimlerinde müdür öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirme konusunda yetersiz kalır. Emredici bir iletişim tarzını benimseyen müdür öğretmenleri bezdirebilir ve çalıştıkları okul ile bağlılıklarını zayıflatabilecek olan bu durumda öğretmenler bir an önce başka kurumlara gitmek isteyebilirler. Üyelerin davranışları yapay olarak değerlendirilebilir, örgüt gelişmez genel olarak durağandır. (Halpin ve Croft 1963). Bu araştırmada ele alınan kapalı okul ikliminin alt boyutları olan “emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı” ile öğretmen motivasyonu aralarında ters yönlü ve yüksek ilişki bulunmaktadır.

Okul müdürünün otokratik ve emredici davranışlar sergilediği kapalı iklimlerde katı ve sıkı bir gözetim vardır. Okul müdürü, okuldaki en küçük ayrıntıları denetlemekte öğretmenlerin ve diğer personelin tüm etkinliklerini yakından ve sürekli izlemektedir. Bu takip okul personeli tarafından güvensizlik göstergesi olarak algılanabilir. Argyris, öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin görevlerini yerine getirirken olgun insanlar olarak muamele görmek istediklerini ifade eder ancak modern bürokratik örgütlerde yöneticiler genellikle insanlara olgunlaşmamış kişilik tipine uyan davranışlar sergilerler (Lunenburg & Ornstein, 2013, s.34). Öğretmenlerin bu yaklaşım tarzına bir dizi reaksiyon göstermesi okulda yönetime karşı saldırgan ya da kayıtsız kalarak tepki vermesi gayet olağan bir sonuçtur. Kapalı okullarda sergilenen bu davranışları gerekçe gösteren yöneticiler başka kısıtlamalar getirmektedir ve okul daha da kapalı bir iklim sergilerken çalışılması ve tahammül edilmesi güç bir ortam haline dönüşmektedir. Ayrıca okula ve yöneticilere ilişkin güven duygusunu azaltan öğretmenlerin, okuldaki etkinliklere katılma oranları düşebilir ve bu da okul etkililiğine olumsuz olarak yansiyabilir.

Kapalı okul ikliminde görülen bir diğer yönetici davranışı ise kısıtlayıcı müdür davranışıdır. Kısıtlayıcı müdürler öğretmenin işine yardımcı olmaktan daha çok engel olmaktadır. Öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komite gereklilikleri, rutin görevler ve yoğun işler yüklemektedir (Hoy ve Tarter, 1997). İnsanlar davranışlarının kendilerinin kontrolü altında olduğunu hissetmek isterler; kişisel olarak seçilen ve keyif alınan bir davranışlar daha sonra bir zorunluluk haline gelirse insanların motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (Ryan & Deci, 2000, s.68). Kapalı iklimlerdeki müdürlerin kısıtlayıcı davranışları öğretmenlerin özerklik duygularını olumsuz etkileyebilir ve öğretmenlerde geri çekilme ve çözülme davranışı görülebilir (Halpin ve Croft 1966). Çözülme durumunda öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar. Böyle bir ortamda çalışmak istemeyen öğretmenler okuldan ayrılma bir başka okula geçme ve hatta görevlerinin durumuna göre emeklilik veya istifa yolunu bile düşünebilirler. Bu düşünce tarzları sadece kendilerini değil bir birleriyle etkileşim içinde olan diğer öğretmenleri de etkileyebilir ve okul iklimi giderek daha olumsuz koşullara sahip olabilir. Bunu önüne geçmek için yöneticilerin aşağıda tartıştığımız yolları kullanarak okul iklimini kapalıdan açığa dönüştürmesi ve olumlu bir iklim oluşturması gerekir.

Diğer bir alt boyut ise kapalı okul ikliminin yarattığı olumsuz ortamın bir sonucu olarak umursamaz öğretmen davranışları olarak gözlemlenecektir. Öğretmenler işlerinden uzaklaşacak ve sadece zaman doldurmaya çalışacaklardır (Hoy ve Tarter, 1997). Okul içinde olumsuz davranışlar sergileyerek meslektaşlarını eleştirmeye başlarlar. Bu durum

Thomas ve Slater, (1970)'in kapalı okul iklimi boyutlarından ‐uyumsuzluk‐ boyutuyla benzerlik göstermektedir (akt. Thomas, 1976). Uyumsuzluk olan kapalı okullarda, öğretmenler arasında anlaşmazlık, uyuşmazlık ve bölünme yaşanabilir ve olması beklenen tutarlı meslekî ilişkilerin eksikliğini hissedilebilir. Bu biçimde oluşan kapalı iklimler öğretmenlerin çalışmayı düşünmeyecekleri kadar motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir.

Ülkemizde son yıllarda uygulanan göreve getirilme ve kadro atama sınavları ve özellikle aldıkları eğitimle yetenek ve yeterliklerini kanıtlamış olan öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmemesi kapalı okul ikliminin bir göstergesidir. Öğretmenlerin kendi özgün yeteneklerini bir öğretmen olarak kullanamamaları, ayrıca öğretmenlerin otokratik davranışlar sergileyen, katı ve sıkı bir gözetim yapan, bunun yanı sıra kısıtlayıcı davranışlar sergileyen bir yöneticinin insafına bırakılmaları öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumsuz etkileyecektir.

5.1.6. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Açık Okul İklimi Üzerinden Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunu doğrudan ve açık okul iklimi üzerinden dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerinde (-.80) büyük bir etkiye, öğretmen motivasyonu üzerinde (-.26) düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Açık okul ikliminin ise öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan (.88) büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dolaylı etkiler incelendiğinde ise öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerinde (-.60) büyük etkiye sahip olduğu, toplam etkisi incelendiğinde ise (-.86) yine büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde dolaylı etkisinin daha yüksek olduğu, dolaylı etkiye açık okul ikliminin aracılık ettiği görülmektedir. Bu durum, algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi üzerinde de etkide bulunarak öğretmen motivasyonunu dolaylı olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimi üzerinden öğretmenlerin motivasyonlarına etkisinin yorumlanmasında Halpin ve Croft (1963) tarafından belirlenen iklim türlerinin tipik özelliklerinden yararlanmak mümkündür. Adı geçen karakteristik özelliklere göre açık okul iklimine sahip okullarda gözlenen öğretmen

davranışlarında çözümlenin düşük, öğretmenlerin morallerinin yüksek olduğunu, açık okul iklimlerinde müdür davranışlarında ise yakın ilginin yüksek olduğu yönündedir. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri ile açık okul iklimi arasında negatif ilişki bulunması, açık okul iklimine sahip okullardaki yöneticilerin algı yönetimi taktiklerini kullanarak çözülmeyi artırıp, öğretmen moralini düşürerek ve öğretmenlere karşı ilgisiz davranarak öğretmen motivasyonlarının olumsuz etkilediği ve dolayısıyla okul ikliminin yönünü kapalıya doğru çevirdiği söylenebilir.

Norton (1984), okul ikliminin temelinde okulun karakterinin, sahip olduğu niteliklerin ve okul paydaşları (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğ) arasındaki ilişkilerin düzeyinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu ilişkilerden araştırmaya konu edilen yönetici-öğretmen etkileşiminde yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin söz konusu ilişkiyi olumsuz etkilediği görülmektedir. Çünkü olumlu bir okul iklimi tüm paydaşlara ait olma duygusu verir; bağlanma ve birliği teşvik eder. Bu alanda yapılan çalışmalar olumlu bir okul ortamının öğretmenlerin öz yeterliklerini, sağlıklarını ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Lacks, 2016, 42). Ayrıca, açık okul iklimi öğretmenlere destekleyici bir atmosfer sağlamanın yanı sıra onların ortak değerlerini, inançlarını, güven ve saygı duygularını teşvik edebilir. Olumlu bir iklime sahip okullarda çalışan öğretmenlerin işlerine karşı motivasyonlarının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Okul müdürleri ve yönetici davranışlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini araştıran Dinham, ve ark. (1995), yöneticilerin ulaşılabilir olmaları, paydaşlarla açık iletişimde bulunmalarının açık okul iklimini teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin günlük rutinde okul ve sınıflarla ilgili davranışlarını oldukça motive edici buldukları söylenebilir. Ayrıca yine araştırmalarla desteklenen sonuçlara göre öğretmenler, işleri ile ilgili bilgi sahibi olan (müfredat ve öğrenci gelişiminin takibi gibi) ve gelişimleri izlemeye aktif olarak katılan liderlere büyük bir saygı duymaktadır Robinson (2006). Araştırmalar bilgi sahibi ve güvenilir olan okul liderlerinin, öğretmenlerin gelişimlerini desteklemekte daha güvenli ve başarılı olacağına işaret etmektedir. Şüphesiz öğretmenler yöneticilerini kendilerine uygulamada yardım ve teşvik dahil üzere çeşitli şekillerde destek sağladıklarında daha motive edici bulmaktadırlar (Murphy, 1989). Bu nedenle yöneticilerin okulda sürekli aktif ve hareket halinde olmaları, kontrolcü olmayan ders ziyaretleri yapmaları ve öğretim kadrosu ile samimi bir iletişim kurmaları önem kazanmaktadır. Bu tür düzenli etkileşimlerin öğretmenlerin çalışma şeklini

değerlendirmede yardımcı olabileceği gibi, motivasyonlarının artmasına da katkıda bulunması beklenir.

Çağdaş yönetim anlayışında, yukarıda değinilen açık okul ikliminden rahatsız olup, kapalı okul iklimine yönelmek, yönetici etkililiği açısından tartışmalı bir durum olarak görülür ve etik tartışmalara yol açabilir. Yöneticilerin etik davranışlar sergilemesini sağlamanın en akılcı yöntemi Tanrıoğen (2014)'nin belirttiği gibi yöneticilere mutlak gücün verilmesini engellemek ve her zaman yöneticiler ile yönetilenler arasındaki iletişim hattının açık tutulmasını sağlamaktır. Ayrıca NASSP (2008), tarafından belirlenen etik öneriler sürekli yöneticilere kılavuz olmalıdır. Etik davranışı yönetim tarzı olarak benimseyen bir yönetici, dürüstlük ve doğrulukla meslekî sorumluluklarını yerine getirir; okulda tüm bireylerin medeni ve insanî haklarını korur; siyasi, sosyal, dini, ekonomik veya diğer etki yollarıyla kişisel kazanç amaçlı pozisyonlarını kullanmaktan kaçınır ve bu anlayışlarla uyuşmayan algı yönetimi taktiklerine başvurarak okul içinde güveni zedelemeyiz.

5.1.7. Öğretmenlerin, Yöneticilerin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktiklerinin Kapalı Okul İklimi Üzerinden Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Algı Düzeyleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunu doğrudan ve kapalı okul iklimi üzerinden dolaylı olarak etkilediği görülmüştür. Elde edilen verilere göre standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde algı yönetimi taktiklerinin kapalı okul iklimi üzerinde (.73) büyük bir etkiye, öğretmen motivasyonu üzerinde (-.17) küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kapalı okul ikliminin ise öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan (-.59) büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dolaylı etkiler incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerinde (-.43) orta düzeyde etkiye sahip olduğu, toplam etkisi incelendiğinde ise (-.60) büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde doğrudan etkisinin daha düşük olduğu, dolaylı etkiye kapalı okul ikliminin aracılık ettiği görülmektedir. Bu durum, algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi üzerinde de etkide bulunarak öğretmen motivasyonunu da dolaylı olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde dolaylı etkisinin daha yüksek olduğu, dolaylı etkiye kapalı okul ikliminin aracılık ettiği görülmektedir. Bu durum, algı yönetimi taktiklerini kullanan

yöneticilerin iklimi kapalıya dönüştürerek öğretmen motivasyonunu dolaylı olarak daha yüksek düzeyde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin kapalı okul iklimi üzerinden öğretmenlerin motivasyonlarına etkisine yorumlanırken yine Halpin ve Croft (1963) tarafından belirlenen iklim türlerinin karakteristik özelliklerinden yararlanacak olursak yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri ile kapalı okul iklimi arasında pozitif ilişki bulunması, kapalı okul iklimine sahip okullardaki yöneticilerin algı yönetimi taktiklerini kullanarak çözülmeyi artırıp, öğretmen moralini düşürerek ve öğretmenlere ilgisiz davranarak öğretmen motivasyonlarının olumsuz etkilediği ve dolayısıyla iklimi kapalı olma yönünde değiştirdiği söylenebilir. Bu bilgiler ışığında bir yönetici neden kapalı okul iklimini tercih eder sorusu sorulabilir. Olası cevaplardan birisi, yöneticinin algı yönetimi taktiklerini kişisel hale getirmeden ve öğretmenlerin doğrudan hedefine girmeden yapmak istemesi olabilir. Bazı işlerin okulun yapısı, durumu veya çevresinden dolayı bu şekilde yapılması gerektiğini iddia ederek eylemlerini kapalı okul ikliminin arkasına saklayabilir. Diğer bir cevap ise kişilik kuramlarına göre verilebilir. Örneğin Allport (1961)'un olgun kişiliğin altı temel ölçütlerinden birisi olgun kişilerin gerçekçi algılara, becerilere ve hedeflere sahip olduğunu vurgular. Sağlıklı kişiler olayları, görmek istedikleri gibi değil, gerçekçi bir biçimde, olduğu gibi görürler. Böyle bir kişilik özelliğine sahip olmayan yöneticiler kapalı okul iklimi oluşturmak ve sıkı denetim sağlamak amacıyla öğretmenlerin moral ve gelişimlerini dikkate almaksızın algı yönetimi taktikleri kullanabilirler. Ayrıca olgun olmayan yöneticiler, diğer insanları, nesnelere ve durumları da oldukları gibi değil, görmek istedikleri gibi görürler ve bu özelliklerinin etkisiyle kendi kontrollerinde olmayan öğretmenler arasındaki samimi ilişkiler ve dayanışmayı kendileri için tehdit bir tehdit olarak görebilirler.

Kapalı okul iklimini tercih eden yöneticilerin davranışlarını yönetsel etik açısından değerlendirecek olursak yöneticilerden beklenen etik lider davranışlarının okul için en önemli faktörlerden biri olduğunu ve yöneticilerin etik davranışlarının okulun etik yönelimi ile yakın ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Strike, Haller, ve Soltis, 2005). Yöneticilerin etik liderlik davranışları okuldaki iletişim ortamını doğrudan etkileyecektir. Kapalı okul iklimini daha olumlu bir iklime dönüştürme sürecinde okul yöneticisinin etik becerileri sergilemesi beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle yöneticinin etkili bir okul iklimi oluşturması için, öğretmenleri desteklemesi, kendi yönetsel düşüncelerini, sevgiyi ve saygıyı esas alan yaklaşımla paylaşmaya çalışması, hedefleri açık ve somut olarak tanımlaması, kendi sorumluluğunda olan işleri aksatmaması gerekir. Etkili bir okul

yöneticisinin öğretmenlerin yaratıcılıklarını destekleyen uygun ortamları hazırlaması, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini ve farklı alanlarda yeterliliklerinin olabileceğini kabul etmesi, öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirmesi beklenirken, kısa vadede fayda sağlayacak ama fark edildiğinde okul iklimini, öğretmen motivasyonunu ve yöneticiye duyulan güveni yerle bir edecek algı yönetimi taktiklerine yönelmemesi gerekir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir;

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini içeren davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu kapsamda; okul yöneticilerinin kendi çıkarları doğrultusunda öğretmenleri etkilemeye yönelik algı yönetimi taktiklerini kullanması öğretmen içsel motivasyonunu düşürdüğünden bireysel çıkarlar yerine örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik iletişim stratejileri kullanılabilir. Yöneticiler şeffaflık ve güvene dayalı yönetim anlayışını benimseyerek öğretmenlerin dışsal kaynaklı motivasyon yerine içsel motivasyonlarını arttırabilirler.

Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini kullanmaları açık okul iklimini negatif yönde, kapalı okul iklimini pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanması okul iklimini kapalıya çevirdiğinden bu taktikler yerine anlayış göstererek, öğretmenleri destekleyerek okul iklimini açık hale getirebilir. Bu aynı zamanda okuldaki çözümlenin azalmasına da katkı sağlayabilir.

Olumlu okul iklimleri geliştirmek, yönetici tarafsızlığını sağlamak ve öğretmenlerin umursamazlığını ortadan kaldırmak amacıyla okul müdürlerinin ve okul yönetim kadrosunda görevli diğer personelin, öğretmenlerin müdür davranışlarına ilişkin algıları ve bu tür davranışların öğretmenlerin psikolojik sağlığı, yaşam kalitesi ve motivasyonu üzerindeki etkisinin bilincinde olmaları, bunu sağlayabilmek için okul müdürleri ve okul yönetimi kadrosu için liderlik eğitimi verilmesi önerilebilir.

Açık okul iklimi öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönde, kapalı okul iklimi ise negatif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu kapsamda; okul yöneticileri, ulaşılabilir olarak, öğretmenleri karar sürecine katarak, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarıyla yakından ilgilenecek öğretmenlerin içsel motivasyonlarının artmasına katkı

sağlayabilir. Okul yöneticilerinin eleştiriye ve önerilere açık olması, öğretmenlerin görüşlerine önem vermesi öğretmenlerin içsel motivasyonunun artmasına katkı sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanması öğretmenlerin içsel motivasyonunu büyük ölçüde okul iklimi üzerinden etkilediği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin algılarını yöneterek etkilemektense okul amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek faaliyetlerin neden önemli olduğunu, nasıl yapılacağını, ne tür katkılar sağlayacağını açıklayarak etkilemeye çalışması ve de öğretmenleri karar sürecine katması hem örgüt iklimine hem öğretmen motivasyonuna katkı sağlayabilir.

Son olarak literatürde de belirtildiği gibi algı yönetimi taktikleri bireylerin arzu, beklenti, ihtiyaç ve hırslarından beslenir. Öğretmenlerin bu duygulara kapılmayarak algı yönetimi taktiklerinin farkında olup kendi algılarının yönetilmesine fırsat vermemeleri önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Okul yöneticilerinin daha çok hangi durumlarda algı yönetimi taktiklerine başvurduklarına yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada Algı Yönetimi Taktikleri sadece yöneticilerin kullandıkları taktikler açısından ele alınmıştır, farklı araştırmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerini kendi çıkarları doğrultusunda etkilemek amacıyla ne tür algı yönetimi taktikleri kullandığına yönelik nitel çalışmalar yapılabilir, ölçek geliştirilebilir.

Yöneticilerin algı yönetimi taktiklerini kullanmalarıyla ilişkili olabilecek (kişilik özellikleri, değerleri vb.) değişkenlere yönelik araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen özerk motivasyonunu ile öğrenci davranışları, veli profili ve eğitim politikaları gibi farklı konular arasındaki ilişkiler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca bağımsız değişken olarak ele alınan yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri bağımlı değişken olarak ele alınıp örgütsel davranış ve okul içi iletişim açısından farklı bağımsız değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., ve Ayık, A. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. *17*(3), 151–166.
- Agarwal, K. (2004). *The art of perception management*. The Management Tactics <http://doi.org/10.1002/j.2326-1951.1972.tb01008.x>
- Ahn, I. (2014). *Relations Between Teachers' Motivation And Students' Motivation*. Purdue e-Pubs. Purdue University.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyall Bilimlerde Spss Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 1-44.
- Alston, C. R. (2017). *A Causal Comparative Study of Teacher and Administrator Perceptions of School Climate Within Elementary Schools in a School District*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2012). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators. *Energy Education Science And Technology Part B-Social And Educational Studies*, *4*(4), 2227–2238.
- Analysis, F. (1979). Factor Analysis. *Journal of Leisure Research*, *10*(1), 115–158. <http://doi.org/10.4135/9781412984256>
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Atalay, A. (2016). *Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.

- Avcı, A. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerin İncelenmesi ve Okul İklimi Açısından Değerlendirilmesi. In AASRC, *International Conference of Studies in politics, education, health, engineering and sociology, Spehes* (pp. 155–186). Malatya.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö., & Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması : Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Curr Res Educ.*, 1(1), 33–45.
- Bakan, İ., ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19–34.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory 1175–1184. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baron, R. M., & Kenny, D. a. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basir, N. H. (2001). A study of motivation and job satisfaction in the brunei civil service. *PQDT - UK & Ireland*, 300. <http://easyaccess.lib.cuhk.edu.hk/login?url=http://search.proquest.com/docview/301621062?accountid=10371%5Cnhttp://findit.lib.cuhk.edu.hk/> sayfasından erişilmiştir.
- Bayık, M. E., ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1. <http://doi.org/10.18394/iid.15648>
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları* (1st ed.). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Bennell, P. (2004). Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. *Knowledge and Skills for Development*, (July), 60. <http://eldis.org/fulltext/sayfasından erişilmiştir>.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017). School Climate, 1(July), 1–27. <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.89>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis

- of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, XX(X). <http://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction : A Study Employing the Experience Sampling Method. *New York*, 3(1), 147–154.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak* (4. Basım). Seçkin Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2008)
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. . (2008). *Reframing Organizations. Reframing Organizations*. <http://doi.org/10.2307/2524435>
- Bostancı, A. B., Çelik, K., ve Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA Profilleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140–156.
- Boyle, T. P. (2014). *High school teachers' and administrators' perceptions of teacher motivation factors*. Unpublished doctoral dissertation. Kennesaw State University.
- Brevis T & Vrba M. (2013). Workforce Motivation. *Management Principles:A Contemporary Edition for Africa.*, 471–492. doi.org/10.22190/TEME1702503Z
- Brown-howard, J. (2007). *A Study To Determine The Relationship Between Principal's Leadership Style And Teacher Motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. Methodology in the Social Sciences*.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14th ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. SAGE Publications Limited. London. <http://doi.org/10.4135/9781446215753>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470–483. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108451> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı* (8th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Anket Geliştirme. *TürEğitiBilimleriDergisi*, 3(2), 133–151. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/315> sayfasından erişilmiştir.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Structural Equation Modeling* (Vol. 22). <http://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Cabioglu, M. T., & Iseri, S. O. (2015). Methodological Approach in Perception Management. *OALib*, 02(07), 1–7. <http://doi.org/10.4236/oalib.1101699>
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamaları İle Öğretmen*

Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi.

- Capital. (2014). Motivasyon formülleri. August 12, 2017, tarihinde <https://www.capital.com.tr/yonetim/liderlik/motivasyon-formulleri?sayfa=11> sayfasından erişilmiştir.
- Casler, K., Bickel, L., & Hackett, E. (2013). Separate but equal? A comparison of participants and data gathered via Amazon's MTurk, social media, and face-to-face behavioral testing. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2156–2160. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.009>
- Çelik, A., ve Şimşek, M. Ş. (2016). *Yönetim ve Organizasyon* (18th ed.). İstanbul: Pegem.net.
- Çelik, M. (2015). *Okul Müdürlerinin Yönetim Biçimleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Zirve Üniversitesi.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207–237.
- Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi.
- Chamberlain, F. L. (2017). *How The Behaviors of Transformational Leaders Affect Autonomous Teacher Motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.
- Chan, H. (n.d.). Positive School Climate - School Environment (CA Dept of Education). November 10, 2018, tarihinde <https://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/schoolclimate.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, S. (2018). Influence of Functional and Relational Perspectives of Distributed Leadership On Instructional Change and School Climate. *The Elementary School Journal*, 119(2), 561–563.
- Chunoo, K. (2017). A study of the Relationship Between the Quality of District Supervisor Narrative Feedback to School Principals as It Relates to Student Achievement , Fiscal Management , School Climate , and Teacher Effectiveness.
- Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2017). The Relationship between School Climate and Teacher Autonomy Behaviors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(1), 33–71. <http://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Dağlı, A. (2017). Teoriden uygulamaya örgütsel iklim. <http://doi.org/10.14527/9786053189817>
- Dearth, D. H. (2002). Shaping the Information Space. *Journal of Information Warfare*, 1(3), 2–15. http://129.11.76.45/papers/pmt/exhibits/442/JIW1_32.pdf#page=36 sayfasından erişilmiştir.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <http://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dede, D. Ö. (2017). *Basın fotoğrafında algı yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi.
- Dehaloo, G. (2011). *The Motivation and Job Satisfaction of Secondary School Teachers in*

- Kwazulu- Natal : an Education Management Perspective*. University Of South Africa.
- DeMarco, M. L., & Tilson, E. R. (1998). Maslow in the classroom and the clinic. *Radiologic Technology*, 70(1), 91–4. <https://www.thefreelibrary.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, H., ve Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121–142.
- Demir, S. (2014). *Etik iklimin öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri üzerin de ki etkisi*. Zirve Üniversitesi.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, Z. (2016). *Tüketici davranışlarında algı yönetiminin rolü: Ünlü algısının kadın tüketici davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kadir Has Üniversitesi.
- Demirçelik, E., Işık, K., ve Mammadov, E. C. (2014). Eğitim Örgütlerinde Algı Yönetimi. *9. Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi*, (Bildiri No:75).
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar*, (October 2016), 29–41.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (T. Totan, Ed.) (3rd ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36–58. <http://doi.org/10.1108/09578239510092505>
- Diş, O., ve Ayık, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ*, 58, 499–518.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Doğan, S. (2005). Okul Kültürü ve İklimi. In C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi* (pp. 91–119).
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191–216. <http://doi.org/10.14527/kuey.2014.009>
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye ' de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.
- Eggert, M. A. (1999). *The Motivation Pocketbook*. London: Management Pocketbooks Ltd. <http://bmanmakesmusic.com/the-motivation/> sayfasından erişilmiştir.
- Eikelenboom, B. L. (2005). *Organizational capabilities and bottom line performance*. Thesis. Universiteit Nyenrode.
- Elsbach, K. D. (2003). Organizational Perception Management. *Research in Organizational Behavior*, 25(03), 297–332. <http://doi.org/10.1016/S0191->

3085(03)25007-3

- Emirbey, A. R. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi.
- Encyclopedia, W. H. (2016). Perception management. [http://www.ebooklibrary.org/Articles/Perception management](http://www.ebooklibrary.org/Articles/Perception%20management) sayfasından erişilmiştir.
- Erarslan, L. (2018). *Sosyal Medya ve Algı Yönetimi-Sosyal Medya İstihbaratına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2), 16–35.
- Essays, U. (2013). The Factors Affecting Teacher Motivation, 5–7. <https://www.ukessays.com/essays/education/the-factors-affecting-teachers-motivation-education-essay.php?vref=1> sayfasından erişilmiştir.
- Friman, H. (1999). *Perception Warfare : a perspective for the future*. Stockholm.
- Fu, P. P., Kennedy, J., Tata, J., Yukl, G., Howell, J. P., & Koopman, P. (2008). The Impact of Societal Cultural Values and Individual Social Beliefs on the Perceived Effectiveness of Managerial Influence Strategies: A Meso Approach, 35(4).
- Fukao, T. (2016). *To what extent can incentives change teacher motivation ? A case study of teachers in Cambodia*. University of Sussex.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav*, 26(June 2004), 331–362. <http://doi.org/10.1002/job.322>
- Garfield, A. (2002). The Offence of Strategic Influence: Making the Case for Perception Management Operations. *Journal of Information Warfare*, 1(3), 30–39. http://129.11.76.45/papers/pmt/exhibits/442/JIW1_32.pdf#page=36 sayfasından erişilmiştir.
- George, J., & Jones, G. (2005a). Perception, Attribution, and the Management of Diversity. In *Understanding and Managing Organizational Behavior* (6th ed., pp. 94–125). New Jersey: Pearson.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2012). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (6th ed.). Pearson.
- Goldman, E. O. (2004). *National Security in the Information Age: Issues, Interpretations, Periodizations*. Routledge (U.K.).

- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Ed.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. <http://psycnet.apa.org/record/1997-36410-005> sayfasından erişilmiştir.
- Guajardo, J. (2011). Teacher Motivation : Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices , and Recommended Strategies, 1–57.
- Güleş, H. (2016). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin İlişki Davranışları Ve Kullandıkları Politik Taktiklerin İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2016). *Algı Yönetimi ve Manipülasyon - Kanmanın ve Kandırmanın Psikolojisi* (1st ed.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104–112. <http://www.turkpsikolojidergisi.com> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz* (4th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. “İş,Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101–124.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hancock, G. R., & Liu, M. (2012). Handbook of Structural Equation Modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), (pp. 1–737). London and New York. <http://doi.org/10.4135/9781412961288.n69>
- Hargis, M., & Watt, J. (2010). Organizational Perception Management: A Framework to Overcome Crisis Events. *Organization Development Journal*. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1979164181&Fmt=7&clientId=48948&RQT=309&VName=PQD>
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? *Lloydia Cincinnati*, 12(2002), 1–17. <http://doi.org/10.1177/002221949002300106>
- Heller, C. (2014). Perception management - Deterring potential migrants through information campaigns. *Global Media and Communication*, 10(3), 303–318. <http://doi.org/10.1177/1742766514552355>
- Hill, K. A. (2015). *Teacher Participation and Motivation in Professional Development*. Brigham Young University. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Educational Administration Theory, Research and Practice* (2nd ed.). New York: Random House, Inc.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi-Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Selahattin Turan, Ed.) (7th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the Health of The School Climate: A

- Conceptual Framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74–79. <http://doi.org/10.1177/019263659207654709>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260–279. <http://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human Computer Studies*, 65(2), 153–169. <http://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.09.003>
- Hügül, H. (2011). *Algı Yönetimi ve Medya: İnegöl Olaylarının Basında Sunuluşunun Algı Yönetimi Kapsamında Analiz Edilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kara Harp Okulu.
- Huhtinen, A.-M., & Jari Rantapelkonen, M. G. (1945). Perception Management In The Art Of War, 243–255.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26–42. <http://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Iljins, J., Skvarciany, V., & Gaile-Sarkane, E. (2015). Impact of Organizational Culture on Organizational Climate During the Process of Change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 213, 944–950. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.509>
- İnanç, B. Y., ve Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik Kuramları* (14th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. (5. Basım) Beykent Üniversitesi. İstanbul
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411–427. <http://doi.org/10.1108/09578239710184565>
- İrge, N. T. (2016). *Yöneticiye Güvenin Çalışanın Motivasyonuna Katkısında, Lider Üye Etkileşiminin Rolü*. Okan Üniversitesi.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational Climate: A Review of Conceptualization, Theory and Prospects. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096–1112. <http://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2014.01964>
- Jean C. Cardenas, H. (2016). School Climate, Teachers' Efficiency and Learning Outcomes in Koronadal City Schools Division, Philippines. *Journal of Modern Education Review*, 6(1), 19–25. [http://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/01.06.2016/003](http://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/01.06.2016/003)
- Kabacoff, R. I. (2011). *R IN ACTION: Data analysis and graphics with R. Online*. <http://doi.org/citeulike-article-id:10054678>
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005, April 13). *Resmi Gazete*, p. Sayı 25785.
- Kapoutsis, I., Papalexandris, A., Thanos, I. C., & Nikolopoulos, A. G. (2012). The role of

- political tactics on the organizational context-career success relationship. *International Journal of Human Resource Management*, 23(9), 1908–1929. <http://doi.org/10.1080/09585192.2011.610345>
- Kapuci, S. (2015). *27 Nisan E Muhtırası'nın Algı Yönetimi Kapsamında Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Turgut Özal Üniversitesi.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(9), 59–78. <http://dergipark.gov.tr/doi/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m> sayfasından erişilmiştir.
- Karaburk, H. (2016). *Relationships Between Character Education and School Climate*. Unpublished doctoral dissertation. Northeastern University.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'de Uygulama* (6th ed.). Ankara: Bilim Kitap.
- Kayiwa, J., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., ... Devries, K. (2017). Effect of the good school toolkit on school staff mental health, sense of job satisfaction and perceptions of school climate: Secondary analysis of a cluster randomised trial ÖNEMLİ. *Preventive Medicine*, 101, 84–90. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.05.022>
- Kellison, T. B., & Mondello, M. J. (2012). Organisational perception management in sport: The use of corporate pro-environmental behaviour for desired facility referenda outcomes. *Sport Management Review*, 15(4), 500–512. <http://doi.org/10.1016/j.smr.2012.01.005>
- Kepenekci, Y., ve Nayır, F. K. (2014). Okul İklimini İnsan Haklarına Duyarlılık Boyutunda Sorgulama: Liseler Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1–16.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. *Structural Equation Modeling* (Vol. 156). <http://doi.org/10.1038/156278a0>
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2009). Ethics in School Administration. *African Journal of Business Management*, 15(1), 29–37. <http://doi.org/10.1080/00131725009342081>
- Konstantinides, K. (2013). *Mid-Career Teacher Motivation and Implications for Leadership Practices in Secondary Schools in Cyprus*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nottingham.
- Kopp, C. (2001). Classical Deception Techniques and Perception Management vs . the Four Strategies of Information Warfare. *World*, (June).
- Küçükşaraç, M. (2013). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Lacks, P. K. (2016). *The Relationships Between School Climate, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Beliefs*. Liberty University.
- Lai, E. R. (2011). Motivation : A Literature Review Research. *Research Reports*, (April),

43. <http://doi.org/10.2307/3069464>
- Latham, G. P. (2007). *Work Motivation History, Theory, Research and Practice* (Vol. 1).
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 223–251). Paris: OECD. <http://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education, 44*, 138–147. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Lord, J. (2009). Hosting the World: perception management and the Beijing Olympics. *Southeast Review of Asian Studies, 31*, 272–281.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. <http://www.ichapters.com> sayfasından erişilmiştir.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (G. Arastaman, Ed.) (6th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Luthans, F. (2012). *Organizational Behavior an evidence-based approach. Organizational behavior: an edivence-based approach* (12th ed.).
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research, 65*, 54–64. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- Mark, A. (2015). *Factors Influencing Teachers' Motivation And Job Performance In Kibaha District, Tanzania*. University Of Tanzania.
- Martemucci, M. G. (2007). *Regaining The High Ground: The Challenges Of Perception Management in National Strategy And Military Operations*. Joint Forces Staff College.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers 1954. <http://doi.org/10.1258/1357633041424421>
- Matthias, G. R. (2014). *The Relationship Between Principals' Humor Style and School Climate in Wisconsin's Public Middle Schools*. The University of Wisconsin.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- McCollum, D. L., & Kajs, L. T. (2007). School Administrator Efficacy: Assessment of Beliefs About Knowledge and Skills for Successful School Leadership. *Advances in Educational Administration, 10*(07), 131–148. [http://doi.org/10.1016/S1479-3660\(07\)10008-1](http://doi.org/10.1016/S1479-3660(07)10008-1)
- Mchugh, T. M. (1996). *Motivation Toward Exceptionally High Achievement*. California Graduate Institute.
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education, 65*, 230–240. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.018>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-Based Inquiry*

- (7th ed.). Essex: Pearson. Retrieved from www.pearsoned.co.uk
- McMurray, A. . (2003). The relationship between organizational climate and organizational culture. *The Journal of American Academy of Business*, 3(1), 1–8.
- MEB. (2018). *2023 Education Vision*. Ankara. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_Egitim_Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miller, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2), 253. <http://doi.org/10.2307/2070638>
- Milner, J. (2005). *Organizational Behavior I Essential theories of motivation and leadership*. New York: M.E. Sharpe, Inc. Retrieved from https://www.google.co.uk/_/chrome/newtab?espv=2&ie=UTF-8
- Mink, M. C. (2014). Bullying Prevention : Combining Whole-School Approaches and Positive School Climate.
- Mitrany, D. (1945). *Methodology of the Social Sciences*. *Nature* (Vol. 156). <http://doi.org/10.1038/156278a0>
- Nancy Langton, & Robbins, S. P. (2007). *What Is Organizational Behaviour? Understanding the Workplace*.
- NASSP. (2013). *Position statement: ethics for school leaders*. Retrieved from <https://www.nassp.org/policy-advocacy-center/nassp-position-statements/ethics-for-school-leaders/>
- Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Educational Psychology*, 56(1), 43–45.
- NSCC. (2007). National School Climate Standards - Benchmarks to Promote Effective Teaching, Learning and Comprehensive School Improvement. *Center for Social and Emotional Education*, 8799, 21.
- Öğdem, Z. (2014). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Olney, M. F., & Brockelman, K. F. (2003). Out of the Disability Closet: Strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability & Society*, 18(1), 35–50. <http://doi.org/10.1080/713662200>
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in Education*, 18, 1–19. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33846019297&partnerID=40&md5=f757bb52071f51f5afbadf2b54de2713>
- Otara, A. (2011). Perception: A Guide for Managers and Leaders. *Journal of Management and Strategy*, 2(3), 21–24. <http://doi.org/10.5430/jms.v2n3p21>
- Özarslan, M. Z. (2014). *Kitleleri harekete geçirme aracı olarak sosyal algı yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Özdağ, Ü. (2015). *Algı Yönetimi* (5th ed.). Ankara: Kripto.
- Özer, M. A. (2012). Bir Modern Yönetim Tekniği Olarak Algılama Yönetimi Ve İç

- Güvenlik Hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, (3), 147–180.
- Özsalmanlı, A. Y., ve Pank, Ç. (2013). Kamu Yönetiminde Etik Açısından Algılama Yönetimi ve Önemi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 47–61.
- Özsoy, İ. (2012). Örgüklimi, ÖLiderlik VeİTatmininin Ar-Ge PerformansinEtkisi: SavunmSanayiindeBir Araştırma.
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve İş doyumunu*. Hacettepe Üniversitesi.
- Palmerston, M. J. (2016). *Understanding How Principals' Leadership Styles Influence Teacher Motivation*. Unpublished doctoral dissertation. California Lutheran University. Retrieved from <http://search.proquest.com>.
- Pamukçuoğlu, M. (2017). *Medyanın Toplumsal Algı Yönetimindeki Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi.
- Paşalıoğlu D. (2013). Yönetim ve Yöneticilik. In C. Koparal ve İ. Özalp (Eds.), *Yönetim ve organizasyon* (pp. 2–50). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi YayınlarıÜniversitesi.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Pretorius, S., & Villiers, E. De. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools, 29, 33–52.
- Pub, J. (1994). *Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms. Regulation*. Washington, D.C.: The Joint Chiefs Of Staff.
- Rao, M. B. (2017). Motivation of teachers in higher education. *Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469–488. <http://doi.org/10.1108/EL-01-2017-0019>
- Rapti, D. (2012). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus - International Scientific Journal*, (69), 110–125. <http://doi.org/doi/10.7910/DVN/EUGU2U>
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48. <http://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3566>
- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory - Teacher Motivation*. (P. E. Nathan, Ed.). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001>
- Richardson, E. (2014). Teacher Motivation in Low- Income Contexts : An Actionable Framework for Intervention.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research" In The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. *Advances in Motivation and Achievement*, 16(2010), 139–173. [http://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B008](http://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B008)
- Robbins, P. S., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. (İnci Erdem, Ed.) (14 Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. (2012). *Örgütsel Davranış* (14 Basımda). Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Yayınları: Nobel.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Araştırmaların Gerçek Dünyası*. (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Eds.) (1st ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Russell, J. S. (2001). Are You Managing Perception?, 1(2), 2–2. [http://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1532-6748\(2001\)1:2\(2\)](http://doi.org/10.1061/(ASCE)1532-6748(2001)1:2(2))
- Ryan, R. M. (2012). Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of a Field. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, (August 2017), 1–14. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarıca, Y. (2013). *Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin Öğretmenleri Güdülemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanması ve Bir Örnek Olay. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 95–105.
- Saydam, A. (2012). *İletişimin Akıl ve Gönül Penceresi Algılama Yönetimi* (7th ed.). İstanbul.
- Sayın, S. S. D. (2017). *Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Schneider, B., & Barbera, K. M. (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. (P. E. Nathan, Ed.). Retrieved from <https://books.google.com/books>
- Sears, J. B. (1950). Ethics in School Administration. *Educational Forum*, 15(1), 29–37. <http://doi.org/10.1080/00131725009342081>
- Seçer, İ. (2015). *Psikoloji Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shanker, R., Bhanugopan, R., van der Heijden, B. I. J. M., & Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 67–77. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.02.004>
- Siegel, P. C. (2005). Perception management: IO's stepchild? *Low Intensity Conflict and Law Enforcement*, 13(2), 117–134. <http://doi.org/10.1080/09662840500347314>
- Silverstein, B. (2007). *Motivating Employees*. Collins.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları* (1st ed.). Ekinoks Yayınları.
- Sinding, K., & Waldstrom, C. (2014). *Organisational behaviour* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Smith, C. J. (2016). *The relationship between adolescent social network structure and perceptions of school climate*. Unpublished doctoral dissertation. University of

- Washington. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/sayfasından erişilmiştir>.
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership, 11*(2), 135–151.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2001). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. In *Reshaping Leadership in Action* (pp. 162–188).
- Soykan, Ş. (2016). *Eğitim Kurumlarında Algılama Yönetimi ve Tercih Edilebilirlik Üzerine Bir Durum Çalışması: Antalya İli Merkez İlçelerinde Bulunan Fen Liseleri Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Organization Science, 10*(6), 758–776. <http://doi.org/10.1287/orsc.10.6.758>
- Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. In H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment* (pp. 129–152). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Stirling, D. (2016). Teacher Motivation. *Learndev.Org, 33*(March), 11–28. Retrieved from [http://www.learndev.org/dl/Stirling-Teacher Motivation.pdf](http://www.learndev.org/dl/Stirling-Teacher%20Motivation.pdf)
- Stokes, E. W. (2016). The Development of the School Reform Model : The Impact of Critical Constructs of School Culture , School Climate , Teacher Efficacy , and Collective Efficacy on Reform A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the University of Louisiana at L Ö.
- Strike, K. A., Haller, E. J., & Soltis, J. F. (2005). *The Ethics of School Administration* (3rd ed.). California: Teacher College Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision. That Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques* (4th ed.). California: SAGE Publications.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th ed., Vol. 28). Boston: Pearson. <http://doi.org/10.1037/022267>
- Tanrıöğen, A., ve Kurban, C. (2017). A Study of Scale Development for Determining the Political Tactics Used by School Administrators, 3(11). <http://doi.org/10.18535/rajar/v3i11.06>
- Tanrıöğen, A. (2014). Büyük Örgütlerle Demokrasi Bir Arada Olamaz! January 9, 2019, tarihinde <http://www.trkamumu.com/buyuk-orgutlerle-demokrasi-bir-arada-olamaz-50yy.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıöğen, A. (2014). Önce Öğretmeni Güçlendirelim. *Türkiyekamu.Com*. <http://www.turkiyekamu.com/egitim/onc-ogretmeni-guclendirelim-h262213.html>
- Tanrıöğen, A. (2018). *Örgütlerde Etkili İnsan İlişkileri* (1st ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.


- Taylor, P. M. (2002). Perception Management and the 'War' Against Terrorism. *Journal of Information Warfare*, 1(3), 16–29. Retrieved from http://129.11.76.45/papers/pmt/exhibits/442/JIW1_32.pdf#page=36
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem.net.
- TDK. (n.d.). August 10, 2017, tarihinde www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bati&arama=kelime&guid=TDK.BATI.59889235880511.41416734 sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441–463. <http://doi.org/10.1007/BF00598815>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <http://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tok, T. N. (2013). Teachers' jobsatisfaction and organizational commitment in Turkey. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 4(2), 250–265.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 298–312.
- Türkman, A. K. (2014). Pr Değil Propaganda Değil. Nedir Bu Algı Yönetimi? *The Brand Age*, Ağustos, 56–60.
- Uğurlu, Ö. (2004). *Algı Yönetimi Olarak Halkla İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi.
- Usher, E. (2004). *Managing Perceptions. Migration Management Foundations* (Vol. 1). <http://widgets.ebscohost.com/prod/customlink/hanapi/hanapi.php?> sayfasından erişilmiştir.
- Uylas, S. D. (2017). *Okul Yöneticilerinin Sosyal-Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Van Halderen, M. (2009). Organizational Identity Expressiveness and Perception Management. *International Studies of Management and Organization*, 39(1), 50–69. <http://doi.org/10.2753/IMO0020-8825390103>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. http://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Varol, M. (2015). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi.
- Vinnes, S. (2017). *Inclusion of students with behavior disorders : the relationship between school climate and student academic outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). *Organizational Behavior-Securing Competitive Advantage. Journal of the Association for Information Systems* (Vol. 14). <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.022>

- Walters, S. (2012). School Climate: A Literature Review. *Learning In Afterschool & Summer*, 1–12.
- Wang, Z., Jin, Y., Liu, Y., Li, D., & Zhang, B. (2018). Comparing Social Media Data and Survey Data in Assessing the Attractiveness of Beijing Olympic Forest Park. *Sustainability*, 10(2), 382. <http://doi.org/10.3390/su10020382>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). *Teacher Motivation*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edi, Vol. 24). Elsevier. <http://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26082-0>
- Webb, S. R. (2008). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt region*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. <http://search.proquest.com/docview> sayfasından erişilmiştir.
- Whitten, L. D. (2014). *Implications of Teacher Motivation and Renewal Indicators in Arkansas toward Professional Growth and Achievement*.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining the Relationship between Principal's Leadership Style and School Climate as Perceived by Title I Elementary Teachers*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Toledo.
- Wright, K. B. (2006). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 00–00. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>
- Yakın, M. (2004). *Reklamda Algı Yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi.
- Yeo, S. (2006). *Measuring organizational climate for diversity: a construct validation approach*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Yılmaz, E., ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *INES 2016*.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde Öğrenci ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2017a). *Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Pozitif Algı Düzeyinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması : Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–11.
- Yürel, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Zaman, K. (2007). *Perception Management: A Core IO Capability*. Unpublished master thesis. Naval Postgraduate School.

Zimbardo, P. G. (2005). Optimizing the Power and Magic of Teaching. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(1), 11–21. <http://doi.org/10.1521/jscp.24.1.11.59173>

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

		<p>T.C. UŞAK VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>	
<p>Sayı : 29425508-605.01-E.10990251 Konu : Araştırma İzni.</p>		<p>06.06.2018</p>	
<p>PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)</p>		<p>DENİZLİ</p>	
<p>İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge) b) 21/05/2018 tarih ve E.10246 sayılı yazınız.</p>			
<p>İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, "Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler" konulu araştırma çalışması; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.</p>			
<p>Bilgi ve gereğini arz ederim.</p>			
		<p>Bülent ŞAHİN İl Millî Eğitim Müdürü</p>	
Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Tamer SARI	Doktora Öğrencisi	<i>Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler</i>	23/05/2018 10077550 06-06/2018
<p>Ekler : Araştırma İzni (29 sayfa)</p>			
<p>Adres: Kurtuluş Mh. Enstitü Sk. No:12 Merkez/UŞAK Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr e-posta: ab64@meb.gov.tr</p>		<p>Bilgi için: Projeler Birimi - Bilal ZÜBEYİR / Dahili:145 Tel: 0 (276) 223 39 90 Faks: 0 (276) 223 39 89</p>	
<p>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5b7b-cf97-316c-8c2d-3014 kodu ile teyit edilebilir.</p>			

Ek 2. Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzin Belgesi



10 Ağustos 2017

Sayın **Tamer SARI**

Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, *Örgütsel İklim Ölçeğini* çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:

Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-EBAD *Journal of Educational Sciences Research-*
JESR Editör

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Merkez Kampus KÜTAHYA

Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572

Faks: 0 274 265 20 57

Web: <http://ebad-jesr.com/>

Ek 3. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri Kullanım İzin Belgesi

07.02.2019

Gmail - Autonomous motivation for teaching Scale



Tamer SARI <tamersari@gmail.com>

Autonomous motivation for teaching Scale

5 messages

Tamer SARI <tamersari@gmail.com>
To: roth@bgu.ac.il

Wed, Jan 17, 2018 at 8:03 PM

Dear Guy Roth

I am a doctoral student from Pamukkale University, Denizli, TURKEY, writing my dissertation titled "Relations among School Administrators' Perception Management Tactics, Teacher Motivation and Organizational Climate" under the direction of my PhD supervisor, Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOGEN.

I would like your permission to adapt your measure "Autonomous motivation for teaching" to Turkish to use in my research.

I will be very glad if you give permission to me.

Sincerely,

Tamer SARI

Doctoral Candidate

--

Best regards
Tamer SARI
Pamukkale University
School of Foreign Languages
DENİZLİ / TURKEY

Guy Roth <roth@bgu.ac.il>
To: Tamer SARI <tamersari@gmail.com>

Wed, Jan 17, 2018 at 11:32 PM

sure. do you have the instrument?

,19:04 2018 בתאריך 17 בינוי "Tamer SARI" <tamersari@gmail.com> כתב:
[Quoted text hidden]

07.02.2019

Gmail - Autonomous motivation for teaching Scale

To: Tamer SARI <tamersari@gmail.com>

See attached. Good luck with your research

[Quoted text hidden]

--

Guy Roth, Ph.D.
Associate Professor of Educational Psychology
Department of Education
Ben-Gurion University of the Negev,
P.O.Box 653, Beer-Sheva, Israel, 84105.
E-mail: roth@bgu.ac.il
Phone: 972-8-6461884; Fax: 972-77-3353030
[Website](#)

teachers RAI 2007 Eng.doc
30K

Ek 4. Ölçekler

Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD)

Sol sütundaki “algı oluşturmaya” yönelik yönetici davranışlarını sizin yöneticileriniz hangi sıklıkta göstermektedir?		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
(Cevaplarınız Okul Müdürünüz ve Müdür Yardımcılarınıza yönelik olmalıdır)						
Bu okuldaki yöneticiler;						
1.	Tercih ettiği giyim tarzı ve kullandığı sembollerle öğretmenlere mesaj vermeye çalışır.					
2.	Kararlarına destek bulmak için kendilerine yakın bir ekip/grup oluştururlar.					
3.	Öğretmenleri karara dahil ediyormuş gibi gösterirler ancak etmezler.					
4.	Öğretmenlere çıkar sağlayarak onları kendilerine bağlamaya çalışırlar.					
5.	Yönetim ve/veya öğretmenlerle ilgili kaynağı belirsiz eleştiri ya da şikayetlerden bahsederler					
6.	Okul ve/veya öğretmenlerle ilgili bilgileri (ekleme çıkarma yaparak) işlerine gelecek şekilde değiştirirler					
7.	Kendi fikirlerini okulda itibar edilen bir öğretmen üzerinden bildirirler.					
8.	Kendi görüşlerini yansıtmak için ilişkili oldukları kuruluşlara (sendika/dernek/vakıf) ait sembolleri günlük hayatlarında kullanırlar.					
9.	İçlerinden gelmese de minnet oluşturmak için öğretmenlere iyilik yaparlar.					
10.	Öğretmenler ile yaptıkları görüşmelerde adalet, demokrasi, özgürlük gibi kavramları araç olarak kullanırlar.					
11.	Doğruluğu ya da yanlışlığı belirlenemeyecek ifadeler kullanırlar.					
12.	İşlerin kendi istedikleri yönde ilerlemesini sağlamak için, kendilerine destek olacak ancak işle ilgisi olmayan kişileri karar sürecine dahil ederler.					
13.	Tartışmalı konularda öğretmenleri etkilemek amacıyla “biz bir aileyiz” sloganını kullanırlar.					
14.	Algı oluşturmak için gerçek amaçlarını gizlerler.					
15.	Okuldaki sorunlarla okul dışındaki önemli kişilerin de ilgilendiğini ima ederler.					
16.	İkna becerileriyle önemli konuları öğretmenlerin dikkatinden kaçıırırlar.					
17.	Başkalarının görüşlerini kendi görüşleriymiş gibi kullanarak etkileyici olmaya çalışırlar.					
18.	Karar vermeden önce öğretmenlere yönlendirme yapmaya çalışırlar.					
19.	İl protokolünden yetkilileri okula davet ederler.					
20.	Okula amaçlarına hizmet edecek konuklar davet ederler.					
21.	Bazı konuların kabulünü kolaylaştırmak için bir süre öncesinden parça parça bilgiler yayarlar.					
22.	Ölümü gösterip sıtmaya razı ederler.					

ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağımız işaretlemelelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

		Ölçek			
		1. Nadiren olur	2. Bazen olur	3. Genellikle olur	4. Çok sık olur

Bu okulda		1	2	3	4	
1	Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Okul müdürünü anlamak kolaydır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Okul müdürü, okulu demir bir yumrukle yönetir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	Okul müdürü, otokratiktir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17	Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18	Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19	Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20	Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21	Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır)lar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34	Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla kolay kabul görürler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	Yapılan toplantılar yararsızdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

ÖĞRETİMDE ÖZERK MOTİVASYON ENVANTERİ (ÖZMOTEN)

Aşağıdaki ifadeleri Size olacak biçimde size uygun şekilde işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerle ilgilenme amacım velilerin takdirini kazanmaktır.					
2	Velileri memnun etmek için derslerimi ilgi çekici hale getirmeye çalışırım.					
3	Görevime özen göstererek yönetimin gözüne batmamaya çalışırım.					
4	Ders ortamını sağlamak için sadece görevimin gerektirdiği kadar çaba harcarım.					
5	Tek düze ders işlemek başkaları tarafından doğru bulunmayacağından, ders işleme yöntemimde değişiklikler yapmaya çalışırım.					
6	Öğretmenliğe yeterince çaba harcamamak hoş karşılanmayacağından, işimin gereğini yapmaya çalışırım.					
7	İşime çaba harcamazsam kendimi meslektaşlarıma karşı suçlu hissederim.					
8	Öğrencilerle bireysel görüşmelere vakit ayırdığının bilinmesi beni memnun eder.					
9	Öğretmede yenilikleri takip etmek kendi açımdan önemli olduğundan, alanımdaki yenilikleri takip etmeye çalışırım.					
10	Her bir öğrenciyle görüşmeye vakit ayırdığım için sınıfta olup bitenleri öğrenebilirim.					
11	Çocuklara onlarla ilgilendiğimi göstermek kendim için önemli olduğundan işime çaba harcarım.					
12	İnsanlara yardım ettiğimi hissetmem kendim için önemli olduğundan işime çaba harcarım.					
13	Yeni usüller denemeyi eğlenceli bulduğumdan yeni öğretim yöntemleri kullanmaya çalışırım.					
14	Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için özgün çözümler bulmaktan hoşlandığım için işime çaba harcarım.					
15	İnsanlarla iletişim kurmayı sevdiğim için işime çaba harcarım.					
16	Çocuklarla ve gençlerle meşgul olmaktan hoşlandığım için öğrencilerle bireysel görüşmelere vakit ayırıyorum.					

Ek 5. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Tamer
Soyadı	SARI
Doğum Yeri ve Tarihi	Elbistan/20.08.1973
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Gerzele Mahallesi 514 Sokak Sıla Sitesi A Blok Daire 4 Merkezefendi/Denizli tamersari@pau.edu.tr tamersari@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	İsmet Paşa İlkokulu/Elbistan Mükrimin Halil Lisesi (Ortaokul Kademesi) Elbistan
Ortaöğretim	Mükrimin Halil Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	05.03.2017
Alınan Puan	86,250
Mesleki Deneyim	
2002'den bugüne	Pamukkale Üniversitesi Öğretim Görevlisi