

**OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Derya SÖĞÜT

OCAK 2022

**OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN
ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DERYA SÖĞÜT

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR
YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2022

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	
Öğrencinin Adı Soyadı:	
Tezin Adı:	
Tez Savunma Tarihi:	

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr.
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:		
2. Üye :		
3. Üye :		

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad: Derya Söğüt

İmza:

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Söğüt, Derya

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice Necla Keleş

Ocak 2022, 93 sayfa

Araştırmada İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin demografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre farklılaşma durumlar incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örneklem yoluyla seçilen 198 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarını ve mesleki motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla "İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde SPSS 20 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiştir. Ölçeklerden alınan puanların sosyo demografik ve mesleğe yönelik özelliklere göre farklılaşma durumlarının incelenmesinde bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların birbiri

arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri algılarının motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi çoklu doğrusal regresyon analiz ile incelenmiştir. Araştırmada veriler %95 güven düzeyinde analiz edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmeleri ve sosyal rahatlık algılarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürleri, Motivasyon, Sosyal İletişim Becerileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SCHOOL PRINCIPALS’ COMMUNICATION SKILLS ON TEACHER MOTIVATION

Söğüt, Derya

Master’s Program in: Educational Administration and Planning

Supervisor: Prof. Dr. Hatice Necla Keleş

January 2022, 93 pages

In the study, it was aimed to examine the effect of teachers’ perceptions of school principals’ communication skills, working in private education institutions operating in Istanbul, on teachers’ motivation levels. In addition, the differentiation of teachers’ perceptions of communication skills and motivation levels according to teachers’ demographic and professional characteristics were examined. In accordance with the purpose of the research, descriptive survey model and relational survey model were used in the research. The universe of the research consists of classroom and branch teachers working in private education institutions operating in Istanbul. 198 teachers selected from this universe by easy sampling constitute the sample of the research. Questionnaire form was used for data collection in the research. "Communication Skills Scale" and "Teacher Motivation Scale" were used to measure teachers’ perceptions of school principals’ communication skills and their professional motivation levels. SPSS 20 statistical program was used to analyze the data of the research. The conformity of the scores that the teachers got from the scales to the normal distribution were examined with the Kolmogorov Smirnov test, along with the kurtosis and skewness values. T-test for independent samples and one-way analysis of variance were used to examine the differentiation status of the scores obtained from the scales according to socio-demographic and occupational characteristics. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between the scores obtained from the scales. The effect of teachers’ perceptions of

school principals' communication skills on their motivation levels was examined by multiple linear regression analysis. In the study, the data were analyzed at the 95% confidence level.

As a result, it was determined in the study that teachers' ability to understand and empathize with school principals and their perceptions of social comfort had a statistically significant effect on teachers' motivation.

Keywords: School Principles, Motivation, Social Communication Skills

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren Sayın Hocam Prof. Dr. Hatice Necla Keleş'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak; hayatım boyunca yoluma fikirleriyle ve öğrettikleriyle ışık tutup, beni hayatta hep daha güçlü, daha cesaretli ve daha iyi bir insan yapan Sevgili babacığım Ahmet Söğüt'e ve attığım her adımda sevgisiyle, ilgisiyle ve merhametiyle yanımda olan Sevgili Anneciğim Rukiye Söğüt'e ve tüm aileme bana hep inandıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	İV
ABSTRACT	VI
TEŞEKKÜR	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLOLAR LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Çalışmanın Amacı	4
1.3. Hipotezler / Araştırma Soruları	4
1.4. Çalışmanın Önemi	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM 2: TEORİK ÇERÇEVE	7
2.1. Motivasyon	7
2.1.1. Motivasyon kavramı	7
2.1.2. İçsel motivasyon	8
2.1.3. Dışsal motivasyon	9
2.1.4. Motivasyon teorileri	10
2.1.4.1. Kapsam teorileri	10
2.1.4.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi	10
2.1.4.1.2. Alderfer'in ERG teorisi	11
2.1.4.1.3. McClelland'ın başarı teorisi	12
2.1.4.1.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	12
2.1.4.2. Süreç Teorileri	13
2.1.4.2.1. Locke Amaç Teorisi	13
2.1.4.2.2. Adams Eşitlik Teorisi	13
2.1.4.2.3. Vroom'un Beklenti Teorisi	14
2.1.4.2.4. Lawler - Porter Beklenti Modeli	14
2.1.5. Eğitimde motivasyon	15
2.1.6. Öğretmen Motivasyonu	16
2.1.7. Öğretmen Motivasyonunun Önemi	17
2.2. İletişim	18
2.2.1. İletişim Kavramı	19
2.2.2. İletişim Türleri	20
2.2.3. Örgütsel İletişim	22
2.2.4. Etkili İletişim Becerileri	24
2.2.5. Eğitim Kurumlarında İletişim	25

2.2.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Öğretmen Motivasyonları Arasındaki İlişki.	27
BÖLÜM 3: YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Evren ve Katılımcılar.....	29
3.3. Verilerin Toplanması	30
3.3.1. Veri Toplama Araçları.	30
3.3.2. Veri Toplama İşlemleri.	31
3.3.3. Verilerin Analiz İşlemleri.....	31
3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.	32
3.3.4.1. İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.	32
3.3.4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	34
3.4. Sınırlamalar	36
BÖLÜM 4: BULGULAR.....	37
4.1. Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Kontrolü.....	37
4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular	38
4.2.1. Sosyo demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular.	38
4.2.2. Mesleğe Yönelik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular.	41
4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular	45
4.3.1. Sosyodemografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular.....	45
4.3.2. Mesleğe Yönelik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular.....	47
4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	49
4.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarının Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Bulgular.....	51
BÖLÜM 5: TARTIŞMA VE SONUÇLAR	53
5.1. Tartışma.....	53
5.2. Sonuçlar.....	59
5.3. Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	76

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Öğretmenlerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	30
Tablo 2	İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	32
Tablo 3	Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	34
Tablo 4	İletişim Becerileri Ölçeği'ne Ait Tanımlayıcı İstatistikler	37
Tablo 5	Öğretmen Motivasyon Ölçeği'ne Ait Tanımlayıcı İstatistikler	38
Tablo 6	Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları.....	39
Tablo 7	Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları	39
Tablo 8	Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları	40
Tablo 9	Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları	41
Tablo 10	Çalışılan Kuruma Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları	41
Tablo 11	Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları.....	42
Tablo 12	Meslekte Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları.....	43
Tablo 13	Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları	44
Tablo 14	Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri.....	45
Tablo 15	Yaşa Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri.....	45
Tablo 16	Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri.....	46
Tablo 17	Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	47
Tablo 18	Çalışılan Kuruma Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	47
Tablo 19	Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	48
Tablo 20	Meslekte Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	48
Tablo 21	Branşa Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri.....	49
Tablo 22	Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları İle Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki	50
Tablo 23	Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Motivasyon Düzeylerini Yordaması	51

KISALTMALAR LİSTESİ

- ILO** : Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)
- ERG** : Varoluş (Existence), İlişki (Relatedness) ve Gelişme (Growth)
- vd.** : ve diğerleri
- akt.** : aktaran

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Diğer her disiplinde olduğu gibi eğitimde de motivasyon en önemli olgulardan biridir. Öğrencilerin ve okulların başarıları okul müdürlerinin öğretmenlere motivasyon sağlamaları ile olmaktadır. Öğretmenlerin üstlendikleri eğitim öğretim hizmetlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu durum da motivasyon düzeylerinin yüksek olmasından geçmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasında ise okul müdürlerinin ve yöneticilerinin iletişim becerilerinin da payı yüksektir. Akman (2017)'a göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen unsurlara bakıldığında kendilerini gerçekleştirme fırsatı bulabilmeleri, yönetici duyarlılığı, samimi çalışma ortamı, uzmanlık, saygınlık, gelecek nesiller için misyon oluşturma ve başarılı olma duygusu öne çıkmaktadır. Bu unsurların sağlanmasında da iletişim en temel yapıtaşlarından biridir. Doğan ve Koçak (2017)'a göre bir okuldaki eğitim kalitesi, okul müdürlerinin veya yöneticilerin iletişim becerileri, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin çıktılarının başarısı ile değerlendirilmektedir. Ertürk ve Aydın (2017)'a göre okul müdürleri ise; mesleklerine idealist açıdan yaklaşan öğretmenlerin çalışma ve gayretlerini ödüllendirme ve takdir etme gibi dışsal araçları kullanarak sürekli canlı ve taze tutmak durumundadırlar. Bu da güçlü iletişim becerileri ile mümkündür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Taymaz (2010)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin çevresindekilere okul amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda iş yaptırabilmesi, önce bu amaçları açık bir şekilde belirleyerek, bunların örgüt üyelerine aktarılmasıyla; sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. Bu durumda ise okul müdürlerinin iletişim becerilerinin güçlü olması gerekmektedir. Böylelikle bir çalışan olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de olumlu etkilenmektedir. Töremen (2000)'in araştırmanın sonuçlarına göre ise bir okulda iletişim konusunda en önemli görev okul müdürlerine düşmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutma, görev ve sorumluluklarını da eksiksiz yerine getirebilmeleri adına bir kontrol mekanizması işlemesi gerekmektedir. Bunun için okul müdürleri, öğretmenlerin sorunları üzerinde yardımcı olmalı, onlarla iyi iletişim kurmalıdır. Tutar ve Yılmaz (2012)'ın

araştırmasına göre ise okul müdürlerinin empati ve dinleme becerilerinin güçlü olması gerekmektedir. Okul müdürleri, eğitim örgütü içinde ortaya çıkan karışıklıkları gidermeli, bir yöneticide bulunması gereken özellikler doğrultusunda hareket etmeli ve öğretmenler ile öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek tutmalıdır. Gökay ve Özdemir (2010)'ın araştırmasının sonuçlarına göre de okulların başarılı olması için okul müdürlerinin görevli olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükseltmesi gerekmektedir. Aksoy (2005) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin, öğretmen motivasyonunda önemli bir etkiye sahip olduklarının farkında olduklarını fakat motivasyonu sağlamak adına iletişim becerilerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar göstermektedir ki okul müdürleri, duygu ve düşüncelerini açık ve net bir dille ifade edebilmeyi, iletişim becerilerini etkin kullanabilmeyi, karşısındakini dinlemeyi, bilgi paylaşımında köprü görevi görmeyi, bilgi ve tecrübelerini uygun bir dil ile dayatmadan aydınlatma amacı ile aktarabilmeyi bilmelidir. Bunun başarılabilirdiği ve öğretmen – okul müdürü etkileşiminin olumlu olduğu durumlarda öğretmen motivasyonlarının yükseldiği, bunun da akademik başarıyı arttırdığı pek çok araştırmada gösterilmiştir. Bu etkileşim doğrultusunda bakıldığında bu araştırmanın temel amacının okul müdürlerinin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması olduğu söylenebilecektir. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin demografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre farklılaşma durumlarının da ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu tercihlerde ise araştırmacının müdahalesi olmadan olgunun durumunun tanımlanmasının yapılabilmesi bağlamında betimsel tarama modeli, birden fazla değişkenin birbirleri ile ilişkilerinin yine araştırmacı müdahalesi olmadan incelenebilmesi adına da ilişkisel tarama modeli kullanımı uygun görülmüştür. Bu modeller ile gerçekleştirilen araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada okul müdürlerinin iletişim becerilerinin ğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. İletişim, bir okulun başarı veya başarısızlığındaki en önemli ögelerinden biridir. İletişimlerde ncelikli olarak sorumluluğu yöneticiler taşımaktadır. Okul müdürlerinin çevresindekilere okul amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda iş yaptırabilmesi, önce bu amaçları açık bir şekilde belirleyerek, bunların örgüt üyelerine aktarılmasıyla; sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla okul müdürünün kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynar. Bununla birlikte iletişimde en önemli görev okul mdrlarına düşmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri adına kontrol mekanizması işlemesi gerekmektedir. Bunun için yönetim, öğretmenlere karşı etkili olmalıdır. Burada en büyük rolü iletişim kavramı oynamaktadır. Okul müdürlerinin empati ve dinleme becerilerinin yeteri kadar iyi olması gerekir. Okulların başarıları okul müdürlerinin görevli olan öğretmenlere motivasyon sağlamaları ile olmaktadır. Araştırmanın temel problemi ile ilgili açıklamalar ışığında okul müdürleri, duygu ve düşüncelerini açık ve net bir dille ifade edebilmeyi, iletişim becerilerini etkin kullanabilmeyi, karşısındakini dinlemeyi, bilgi paylaşımında köprü görevi görmeyi, bilgi ve tecrübelerini uygun bir dil ile dayatmadan aydınlatma amacı ile aktarabilmeyi bilmelidir. Okul müdürleri, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının birbirleri ve çevreleri ile kurdukları iletişimin iş motivasyonu ve iş birliğini artırmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin olumlu olması adına donanımsal yetkinliklerinin yanı sıra sosyal yönlerinin de gelişmiş olması büyük önem taşımaktadır. Deneyim ve yetenek olarak ne kadar donanımlı olursa olsun insani ilişkileri iletişimi ve yönetim becerileri yeterli olmayan okul yöneticilerinin iyi yönetici olarak nitelendirmek doğru değildir. Bu açıklamalar bağlamında bakıldığında okul müdürlerinin iletişim becerilerinin nasıl olması gerektiğinin ortaya konulması, bu bağlamda bu becerilerin de öğretmenlerin motivasyonlarının üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin demografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre farklılaşma durumlarının da ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç bağlamında müdürlerin iletişim becerilerinin nasıl olması gerektiği, bunun öğretmenlerin motivasyon düzeylerindeki etkileri, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları, bu algıların motivasyon düzeylerine olan etkilerinin değerlendirilmesi de planlanmıştır.

1.3. Hipotezler / Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan araştırma sorunları şu şekildedir:

- 1) Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları mesleğe yönelik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Gelecek nesillerin iyi yetişmesi kaliteli bir eğitimle mümkündür. Eğitimin ise hammaddesi insandır. Bu bağlamda gelecek nesillerin yetişmesini ve çağın da gerektirdiği niteliklere sahip olmasını sağlamak insanlığın en önemli görevlerinden biridir. Bir nesli olumlu yönde etkileyebilmek için önce öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Motivasyon düzeyi düşük bir öğretmenin öğrencilerine karşı tam olarak faydalı olamayacağı ve mesleğine yeterince kendisini adayamayacağı beklenir. Bu durum sadece öğretmen ve öğrenci için değil aynı zamanda toplum için de bir olumsuzluk kaynağıdır. Öğretmenlik insani duyarlılığı yüksek ölçüde gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenler aldıkları kararlarda, öğrencileri ile kurduğu ilişkilerde insani duyarlılığı göz önünde bulundurması gerektiği gibi bunu kendisi için de okul müdürlerinden / yöneticilerinden beklemektedir. Bu anlamda eğitim ortamında öğretmen, önemli olduğunu okul yöneticisi tarafından kendisine hissettirilmesini beklemektedir. Bu ihtiyacının karşılanması öğretmenin motivasyon düzeyini de yükselmektedir.

Bu doğrultuda okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmesi, öğretmenin eğitim ortamındaki sorunlarına eğilmesi, öğretmenlerin tatmin olamadıkları noktaları fark edebilmesi ve bunları gidermeye yönelik çabalar göstermesi gerekmektedir. İletişim becerileri güçlü olan okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini de tabiatı ile yükseltmektedir. Öğretmen ne kadar motive olursa işine de o kadar bağlı olacaktır. Öğrenciler açısından yaptığı işi seven bir öğretmen onlara olumlu davranışlar kazandıracak ve geleceğe kendinden emin, ne istediğinin farkında olan, güdülenmiş nesiller yetiştirecektir. Motivasyon, öğretmenlik mesleğinde bu denli önemli iken okul müdürlerinin iletişim becerilerinin güçlü olması, öğretmenlerin sorunları ve tatmin olamadıkları konularla ilgilenmeleri, öğretmenlerde iletişim becerileri ile ilgili olumlu algılar uyandırabilmeleri önemlidir. Öğretmen motivasyonunun artması hem nesilleri hem de toplumları geliştirecektir. Bu araştırma da bu öneme binaen bu problemi ortaya koymayı hedeflemiştir.

1.5. Tanımlar

Motivasyon: Bir davranışın yapılması konusunda bireylerin kendi durumlarından ya da çevresindeki durumlardan kaynaklı farklı güdülerle, kişisel bir

biçimde tutum göstermelerinin isteklendirilmesidir (Tınaz, 2013).

İletişim: İnsanların duygu ve düşüncelerini birbirine aktardıkları süreçtir (Tutar, 2003).

Örgütsel İletişim: Örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi için yapılan denetim, planlama, eşgüdüm ve yönlendirme gibi örgütsel eylemlere ulaşmak için örgüt içi ve çevresiyle sürekli bilgi alışverişinde bulunma sürecidir (Genç, 2007).

BÖLÜM 2

TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon

Bu başlık altında kavramsal açıdan motivasyon kavramı tanımlanmış, motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörler açıklanmıştır. Bununla birlikte motivasyon teorilerinin üzerinde durulmuştur. Eğitimde motivasyon ve öğretmen motivasyonunun önemine değinilmiştir.

2.1.1. Motivasyon kavramı. Motivasyon, bir eylemin neden yapılmak istendiği veya bazı eylemlerin bireye çekici gelirken bazı eylemlerin ise neden itici geldiği sorularına yanıt ararken verilen cevaplardır. Özetle arzuları, istekleri, dürtüleri, ilgileri ve gereksinimleri kapsayan genel bir kavramdır (Erden, 2005). Bir davranışın yapılması konusunda irade gösterilmesini ifade eden motivasyon, hedeflenen sonuçlar için, anlam ifade etmeye devam ettiği sürece birey tarafından davranış ve tutumların devam ettirilmesini sağlar (Karadavut, 2018: 45-46). Bundan dolayı, bireylerin kendi durumlarından ya da çevresindeki durumlardan kaynaklı farklı güdülerle, hususi bir biçimde tutum göstermelerinin isteklendirilmesidir (Tınaz, 2013). Motivasyon, bu doğrultuda bireylerin belirledikleri amaçlar doğrultusunda çaba göstermesinde, üretken ve verimli olmalarında önemli bir olgudur.

Motivasyon, psikolojik gereksinim ya da fizyolojik eksikliklerden başlayan, davranış ve yöntemleri etkinleştirme gereksinimini sağlayan, teşvik ve hedefi amaçlayan bir süreçtir (Luthans, 2011). Bu süreçler, davranışlara yön vermekte olan tüm unsurları kapsamaktadır.

Motivasyon üst düzey verimlilik, sürekli üretkenlik ve hedeflenen amaca yoğun bir çaba ile ulaşılması için önemlidir. Hedeflenen amaca ulaşmada motivasyonun doğrudan etkisi olduğu için yöneticinin en önemli sorumluluğu çalışanların motivasyon düzeylerinin artırılmasıdır (Forsyth, 2006).

Günbayı (2000), motivasyon kelimesinin İngilizce ve Latince anlamlarından yola çıkarak motivasyon kelimesi yerine güdüleme kelimesini kullanmanın daha doğru olacağını belirtmiş ve güdülemenin davranışın gücü ve yönüyle ilgili olduğunu ifade ederken belirli bir amacı başarmaya dönük olarak eylemde bulunan bireyi de iyi güdülenmiş bir birey olarak tanımlamıştır.

Motivasyon davranışlara enerji ve yön veren güçleri kapsamaktadır. Davranışlara enerji ve yön veren güçler insanın temel gereksinimlerinden kaynaklanır. Bütün gereksinimler ve yoksunluklar motive edici ve harekete geçiricidir. Ancak motivasyon (güdülme) sözcüğü daha çok eğitim, verimlilik ve başarı ile birlikte kullanılmaktadır (Karataş, 2017).

Bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmek için kişisel, bilişsel, sosyal ve kültürel etmenlerin etkisiyle bireyi davranışa iten ve doğuştan getirilen motivasyon; içsel ve dışsal motivasyon olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Dışsal motivasyon, bireyin bir davranışı istenilen şekilde gerçekleştirilmesi için ödül, ceza, baskı, takdir edilme, sevilme, kabul görme gibi dışardan gelen uyarıcılarla motive edilerek gereksinimleri yönünde bireyleri davranışa yönlendirmektedir. İçsel motivasyon ise bireyin gereksinimlerinden kaynaklanan ve bireyi gereksinimleri doğrultusunda davranışları gerçekleştirmeye yönlendiren motivasyondur (Saygılı, 2018:22). Bireylerin gereksinimlerini karşılamak adına geliştirdiği merakları, ilgileri, öğrenme gereksinimleri ve kendini geliştirme duyguları içsel motivasyonun kaynağıdır. İçsel motivasyonda önemli olan bireyin kendi istekleri doğrultusunda, dışsal bir uyarıcının etkisi altında kalmadan eyleme geçmesidir (Ergün, 2012; İlhan, 2015; Tuzcuoğlu, 2014).

2.1.2. İçsel motivasyon. İçsel motivasyonun sağlanmasındaki en temel etken; bireylerin işlerini isteyerek ve severek yapmasıdır. İçsel motivasyon ile bireyler, davranışlarının düzenlenmesinde dışsal bir denetime ya da kontrole ihtiyaç duymadan işleri kendileri tarafından oluşturdukları motivasyon ile gerçekleştirirler. Bireyler, hem hedeflerine ulaşmak, hem de başarılı olabilmek adına içsel motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar (Dündar vd., 2007:108; Demir, 2011:1399; Demir, 1999: 280). Çalışanların işi ile ilgili kabiliyetini ortaya koyması için de içsel motivasyon önemli bir kaynaktır.

İçsel motivasyonda, bireyin harekete geçmesini ve uyarılmasını sağlayan en temel dürtü bireyin kendisidir (Sözer, 2006: 65). İsteyerek yapılan, memnun kalınan, tercih edilen ve ilgi duyulan davranışların tüm kaynağında kişinin kendi amaçları ve istekleri bulunmaktadır. Birey, yaptığı şeylerde keyif alıyor ise kendisini şarj edebilen araçlarda olduğu gibi, sürekli biçimde bireyin de kendisi motivasyonunu arttırabildiği ve bu anlamda motivasyon üretimi yaptığı söylenebilecektir (Eren, 2012: 412-413).

İçsel motivasyondaki önemli olgulardan biri de bireyin tamamladığı işten sonra başarılı olma hissinin verdiği ödül duygusudur (Aytürk, 2015). Dündar vd. (2007)'nin gerçekleştirdiği araştırmaya göre, çalışanlarda içsel motivasyonun etkisi dışsal motivasyondan çok daha yüksektir.

Bireyin harekete geçmesini sağlayan bu içsel enerji ile birlikte, başarılı olma arzusu, yeterli olma isteği, öğrenme ihtiyacı, merak ve bilme dürtüleri de önemlidir (Sabuncuoğlu, 2016:123-124). Bu doğrultuda eğitim örgütleri açısından bakıldığında öğretmenlerin de takdir edilme, başarılı olma, iş doyumuna erişme ve işlerini sevmeye vb. içsel motivasyon araçlarına ihtiyaçları bulunmaktadır (Akat vd., 2002:216).

2.1.3. Dışsal motivasyon. Dışsal motivasyonda bireylerin sosyal ve iş çevreleri en önemli etkenlerden biridir (Benton ve Halloran, 1991; Barutçugil, 2004: 145-148; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016:125). Bu doğrultuda bireylere örneğin çalışma yaşamlarındaki başarılarının ardından verilen terfi, ikramiye, takdir edilme gibi ödüllendirmeler dış motivasyonu sağlamaktadır (Demir, 2011:1399; Alsat, 2016:21-26).

Bireylerin harekete geçmesini sağlayan dışsal motivasyon bir güç olarak düşünüldüğünde, sosyal çevrelerindeki saygınlıkları ve takdir edilmeleri manevi birer kaynak iken, iş ortamlarındaki terfi, ücretlendirme artışları gibi durumlar ise maddi ödüllerdir (Topalhan, 2014:10; Önen ve Kanayran, 2015).

Dışsal motivasyonda bireylerin işlerini iyi yaptıklarında alacakları maddi – manevi ödüllerle, işlerini kötü yaptıklarında karşılaşacakları cezalandırmalar (disiplin cezaları, işini kaybetme, işten çıkartılma vb.) bireyi istenen davranışları

ortaya koymaya ve talep edilen iyi performansı göstermeye itmektedir (Aytürk, 2015: 119; Acuner, 2010: 52).

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında ise dışsal motivasyon araçlarının etkili kullanılması durumunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de yükseldiği bilinmektedir doğru zamanda ve etkili kullandığı takdirde, öğretmenlerin motivasyonunu artırır (Aksel ve Elma, 2018: 1254; Baltaş, 2009: 68). Bu doğrultuda okul müdürlerinin, öğretmenlerdeki verimi arttırmak adına hem öğretmenlerin kişisel özelliklerini iyi analiz edebilmesi hem de iyi seviyede motivasyon bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

2.1.4. Motivasyon teorileri. Çağımızda motivasyon sürecini iyi idare edebilen, motivasyon stratejilerini etkili kullanmayı başaran bireylerin ve örgütlerin verimliliklerini arttırmayı başardıkları, performanslarını ve verimliliklerini potansiyellerinin ötesine taşıyabildikleri görülmektedir. Başından itibaren ortaya konulan teorilerin birçoğu da, verimliliğin artırılması konusunda bu denli öneme sahip olan motivasyon konusuna açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Sözü edilen teorilerden birincisi bireylerin motive olmalarının teşvik edilmesine yani dışsal etkenlere dayanan Süreç Teorileri; ikincisi de bireylerin motive olmalarının içsel etkenlere dayandığını ifade eden Kapsam Teorileri olmak üzere iki farklı kuram grubundan oluşmaktadır (Yıldız ve Bostancı, 2016).

2.1.4.1. Kapsam teorileri. Kapsam teorileri, bireyleri motive eden faktörlerin neler olduğuyla ilgilenmektedir; kapsam teorilerinin tamamına yakını, motivasyonun ihtiyaçlar dikkate alınarak ele alınmasını doğru olacağını ileri sürmektedir. Sözü edilen teoriler, kişilerin içinde olduğu ve kişilerin harekete geçmesinde etkili olan unsurların anlaşılmasını önemsemektedir. İçsel faktörlere ağırlık veren Kapsam Teorilerini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Semerci, 2005):

2.1.4.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi. Motivasyon türleri, motivasyon kavramıyla ilgili ileri sürülen ilk kapsam teorilerindendir. İnsanların ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapı içinde belirlemeye ve bunları gidermeye yarayacak örgütsel araçları ortaya koymak için çalışan Maslow'un temel kuramları şunlardır: İnsanı etkileyen ve belirli bir davranışlar göstermeye iten ihtiyaçlar, tatmin duygusunu

yakalayamayan ihtiyaçlardır. Doyumuna ulaşılmış ihtiyaçların ise davranışlara hiçbir yararı olmamaktadır.

Maslow, ihtiyaçları önemlerine göre hiyerarşik olarak sıralamıştır. Bireyin bir basamaktaki ihtiyacı, sadece daha aşağı basamaktaki ihtiyacını belli bir ölçüde tatmin edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Zeynel ve Çarıkçı, 2015).

Motivasyon Kuramlarımdan en fazla bilineni olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Kuramına ait temel ilkeleri aşağıda verilen varsayımlara dayandırılmaktadır (Kula ve Çakar, 2015):

- İnsanın her davranışının mutlaka bir sebebi vardır ve ihtiyaçlar, davranışları belirleyen nedenlerin başında gelmektedir.
- İnsanlar her zaman bir şeyler arzu eden canlılardır.
- Bireylerde bir ihtiyacın oluşabilmesi için, kendinden önceki ihtiyacın giderilmiş olması gerekmektedir.
- İhtiyaçlar, bireylerin öncelikleri dikkate alınarak düzenlenmektedir.

2.1.4.1.2. Alderfer'in ERG teorisi. Alderfer tarafından ortaya atılan ve insanın ihtiyaçlarının aslında üç ana grupta toplandığını ileri süren ERG ismini bu basamakların baş harflerinden (Existence- Relatedness-Growth) almıştır. Yukarıda ifade edilen ihtiyaç basamaklarının Türkçe karşılıkları sırasıyla (Var Olma - İlişki Kurma - Gelişme) olarak ifade edilmektedir. ERG kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile birçok benzerliğe sahiptir. Her iki kuramda da ileri sürülen yapı, basamaklar kullanılarak belirtilmiştir. Alderfer'in kuramının Maslow'un kuramından ayrıldığı temel farklılıklar vardır. Bu farklılıklardan birincisi Alderfer'in insan gereksinimlerini temel üç grupta ortaya koyması, öteki ise ERG kuramında ileri sürülen insan gereksinimlerinin somuttan soyuta doğru kesin bir sıralamaya bağlı olmaması durumudur. Alderfer insan gereksinimlerinin yukarı yönlü olabildiği gibi kadar aşağı yönlüde olabileceğini, sözü edilen hareketin bireyin ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekil alacağını ifade etmiştir (Seker, 2015).

2.1.4.1.3. *McClelland'ın başarı teorisi.* McClelland'ın ortaya attığı Başarı İhtiyacı Kuramı, kişilerin ihtiyaçlarının sonradan öğrenme yöntemi sayesinde elde edeceklerini ifade etmektedir. Kuram, insanların ihtiyaçların doğuştan gelmediğini, içinde yaşadıkları toplumun kültür yapısı ve bireylerin yaşamışlıklarına bağlı olarak elde edilmektedir. McClelland insanların yaşamlarını sürdürülürken birtakım ihtiyaçlara yöneldiklerini ve bu ihtiyaçlara cevap verilmesi hâlinde doyuma ulaşma seviyelerinin yükseldiğini saptamaktadır. Bu kuramın ortaya koyduğu ihtiyaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Sevinç, 2015; Koçel, 2001; Ertürk, 2009):

- Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı: Bireyin kendisi dışında topluluklar ve insanlarla toplumsal ilişkiler kurarak bu ilişkilerini geliştirilmesini belirtmektedir. Bu gereksinim, bireyin kabul görme ve sevilme ihtiyaçlarını doyuma ulaştırması bakımından önemlidir.
- Güç İhtiyacı: Otorite sahibi bireyler mevcut otoritelerini daha da güçlendirerek etki alanını genişletmek amacıyla gayret etmektedirler. Bu ihtiyaçları yüksek bireyler: içinde oldukları topluluk içinde etkili olmayı isteyebilecek, imkan bulurlarsa akranlarıyla güçlerine güç katmak için mücadeleye girmekten çekinmeyeceklerdir.
- Başarı İhtiyacı: McClelland'a göre başarı ihtiyacı, bireylerin motivasyonunu sağlayan en önemli ihtiyaçtır. Başarılı olma isteği, birçok insanın bünyesinde potansiyel durumdadır. Ne var ki bu talebin açığa çıkabilmesi; sadece bireyin karşısına çıkan fırsatların ve ortamın uygun olması durumunda önemli ölçüde gerçekleşecektir. Başarıya ihtiyacı olan çalışanların motivasyon düzeyleri, diğer bireylere göre çok daha yüksektir.

2.1.4.1.4. *Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.* Herzberg'in ortaya atılan Çift Faktör Kuramı, Maslow'un kuramından sonra en iyi bilinen motivasyon kuramlarından birisidir. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı çeşitli değer sistemlerinden çalışanların çalışma ortamından neler beklediklerini ve hangi unsurların iş görenlerin motivasyonunu attırdığını ortaya koymasıyla birlikte, hangi çalışma şartlarının iş görenlerin tatmin olmasını sağlamadığını ve yapılan işe isteksiz olduklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Herzberg, yaptığı çalışmalarda çalışanların faktörlerden bazılarının olmaması halinde mutsuzluk oldukları ama aynı faktörler olduğu zaman

fazladan bir tatmin duygusu yaşamadıkları sonucuna varmıştır. Herzberg, bu etkenleri Dışsal (Hijyen) faktörler olarak isimlendirmiştir. Yine faktörlerden bazılarının çalışanların iş tatminlerinin yükselmesini sağladıklarını tespit etmiştir. Bu etkenlerde de motive edici (İçsel) faktörler ismini vermiştir (Kaya ve Yalçıntaş, 2016; Robbins ve Judge, 2012; Koçel, 2010).

2.1.4.2. Süreç Teorileri. Bu çalışmada Süreç Teorileri; Vroom'un Beklenti Teorisi, Lawler-Porter Beklenti Modeli, Adams Eşitlik Teorisi ve Locke Amaç Teorisi olarak aşağıda incelenmektedir.

2.1.4.2.1. Locke Amaç Teorisi. Amaç Teorisi'ne göre çalışanlar kendilerine bazı amaçlar koyar ve bunlara ulaşmak için gayret gösterirler. Bu amaçlar kişilerin motivasyon seviyelerini belirleyecektir (Demirtaş, 2010). Zor ve yüksek beklentiler içeren bir kişisel amaç kişide daha yüksek performans gösterme isteği uyandıracak, kişi daha yüksek motivasyon içinde olacaktır (Cihan, 2006). Önemli olan bu amacın gerçek bir motivasyon aracı olarak hem bireye hem de örgüte yardımcı olabilmesidir.

Teori ayrıca amacı olan çalışanların amacı olmayanlara göre daha yüksek performans sergileyeceklerini iddia etmektedir. Amaçları belirlerken kişi, zorluğuna, belirginliğine, kabul edilebilirliğine ve yoğunluğuna dikkat edecektir. Kişisel amaçlarla örgütün amaçlarının uyumlu olması, amaçların ölçülebilir olması, zaman limitinin olması, geri bildirimlerle takibin yapılması önemli hususlardır. Olumlu geri bildirimler başarı duygusunu desteklemektedir (Tozkoparan, 2012: 126).

2.1.4.2.2. Adams Eşitlik Teorisi. Adams'ın 1963 yılında ortaya koyduğu eşitlik teorisi, performans ve memnuniyet ile alakalı bir etkinin çalışanların hissettikleri eşitlik veya eşitsizlik derecesindeki önemini göstermektedir. Çalışanlar yaptıkları ile ilgili girdi-çıkı ilişkisi kurmaktadır. Çalışanlar işlerinde gösterdikleri çaba (girdi) sonucu elde ettiği çıktı arasındaki denge motivasyon açısından önemlidir (Huseman vd., 1987:22; Schunk vd., 2008:55).

Adams'ın eşitlik teorisine göre girdiler: Eğitim, zeka, deneyim, beceri, kıdem, sosyal statü, yaş.

Adams'ın eşitlik teorisine göre çıktılar: Ücret, ödül, kıdem tazminatı, sigorta, çalışma koşulları, belirsizlik, takdir.

Çalışanlar örgütteki gelecekleri hakkında karar verecekleri zaman, örgütteki çıktıların adil bir şekilde paylaşılıp paylaşılmadığı ile yakından ilgilenirler (Lambert vd., 2007:645). Eğer bir eşitsizlik hissedilirse girdi çıktı dengesinde adaletsizlik meydana geldiğini ifade eder (Eren, 2007:543).

Eşitlik teorisi iş ortamında herhangi bir eşitsizlik hissedildiğinde çalışanın sıkıntı hissedeceğini öngörmüştür (Walster vd., 1973:151). Böylece çalışanlar eşitliği sağlamaya çalışacaklardır. Daha az çalışma, daha fazla ücret isteme, örgüt araç gereçlerine zarar verme gibi arzu ve yönelimler eşitliği sağlamak için çalışanların başvuracağı unsurlardandır (Eren, 2014).

2.1.4.2.3. Vroom'un Beklenti Teorisi. Bireyin gösterdiği gayretin en iyi şekilde başarıya dönüşmesi için gerekli bilgi ve kabiliyete sahip olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak örgüt içinde bireyin algıladığı rol önemlidir. Rol kavramı beklenen davranış türlerini ifade etmektedir. Motivasyon için bireyin örgüt içinde uygun bir role sahip olması ve verilen rolün birey tarafından algılanması gereklidir. Aksi durumda rol çatışmaları ve bununla birlikte performans düşüklüğü yaşanabilir (Schunk vd., 2008).

Örgüt içinde gayret, performans ve bilgi zaman zaman ödüllendirilmelidir. Bu ödüllerin eşit olarak bireyler arasında dağılımının sağlanması gerekir. Çalışanlar elde ettikleri bireysel ödüllerden ziyade başkalarının ödüllerini değerlendirirler ve ödüllere başka anlamlar yükleyebilirler (Robbins ve Coulter, 2012). Bu nedenle ödüllerin eşit dağılımı ve bireylere verilen roller iyi değerlendirilerek motivasyon sürecine katılmaları sağlanmalıdır (Koçel, 2001:523).

2.1.4.2.4. Lawler - Porter Beklenti Modeli. Bu teori çaba, performans, ödüller ve memnuniyet arasındaki bağlantıyı ifade etmektedir. Çalışanların kişisel çabaları beklenen ödülün değeri ile doğru orantılıdır. Bu nedenle beklenen ödülün heyecanı çalışanların daha çok çaba sarf etmelerine sebep olarak daha iyi performans göstermelerini sağlamaktadır. Fakat çalışanların gösterdiği gayret ve performans daima doğru orantılı olmayabilir. İyi performans göstermeye çabalayan çalışanların yetenekleri aynı düzeyde bulunmayabilir (Venugopalan, 2007:53). Vroom'un beklenti teorisinden yola çıkarak ortaya konulan bu teoride Vroom'un teorisine ek olarak, çalışan elde ettiği ödül ile diğerlerinin ödüllerini mukayese ederek eğer kendi

başarısı ile örtüşürmediği bir ödüllendirme ile karşılaşırsa motivasyonu düşecektir (Eren, 2014; Baş, 2014:74).

Bu teoride ölçümün gerçekleşmesi oldukça zor olmasına rağmen uygulama odaklı bir model olarak kabul görmüştür. Çaba, performans, ödül-memnuniyet sistemi çalışan hareketlerini tanımak ve anlamlandırabilmek için faydalıdır (Venugopalan, 2007:53- 54).

2.1.5. Eğitimde motivasyon. Öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirmelerinde motivasyon önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Göloğlu Demir vd., 2017: 74). Öğretmenlerin üstlendikleri eğitim öğretim hizmetlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Kılıç, 2018: 23). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması eğitim reformlarının başarıyla uygulanmasını sağlar (Güçlü vd., 2014: 140).

Oplatka (2010), kendini gerçekleştirme, yönetici duyarlılığı, samimi çalışma ortamı, uzmanlık, saygınlık, gelecek nesiller için misyon oluşturma ve başarılı olma duygusu öğretmenlerin iş motivasyonunu sağlayan en önemli unsurlar olduğunu dile getirmiştir (akt. Akman, 2017: 74).

Okul örgütlerinde, okul liderlerinin veya yöneticilerin kalitesi, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesi ile değerlendirilmektedir (Doğan ve Koçak, 2017: 2). Öğretmenlerin motivasyonunun sağlanmasının eğitim öğretimin verimliliği açısından okul yöneticilerinin yerine getirmek durumunda olduğu en önemli sorumluluklarından biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunda içsel ve dışsal faktörler birbirini tamamlaması bakımından önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesillerin inşasında önemli bir yere sahip olduğu bilinciyle hareket eden öğretmenler için, işin anlam ve önemi motive edici bir unsur olarak görülmektedir. Okul yöneticileri işe idealist açıdan yaklaşan öğretmenlerin çalışma ve gayretlerini ödül, takdir etme gibi dışsal araçları kullanarak sürekli canlı ve taze tutmak durumundadır (Ertürk ve Aydın, 2017: 586).

Ülkemizin geleceğinde önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin motivasyonunu düşüren faktörlerin tespit edilerek ortadan kaldırılması ve öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmaya yönelik motivasyon araçlarının yerinde ve etkili kullanmasının eğitimden beklenen faydaların sağlanması için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.1.6. Öğretmen Motivasyonu. Eğitim ve öğretim ortamlarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, bu süreçte eğitimin kalitesini artırmak yönünde motive olmaları son derece önemlidir. Motive olmuş öğretmenler sayesinde eğitimdeki reformların gerçekleşmesi sağlanacak, yapılan yenilikler sınıf ortamına etkili ve doğru biçimde aktarılacaktır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının ve öğretme sürecinin daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin motive edilmesi gerekmektedir. Aslında öğretme süreci ve öğretmen motivasyonu arasında çift yönlü etkileşim vardır. Sınıfların kalabalık oluşu, velilerin ilgisizliği, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları ve benzeri sorunlar öğretmenlerin yoğun stres altında çalışmalarına yol açar. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu düşürür. Benzer şekilde stres altındaki düşük motivasyonlu öğretmen sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturamaz, öğrencilerin gelişimini destekleme ve öğrencileriyle etkili iletişim kurma noktasında zayıf kalır (Yazıcı, 2009).

Her kurum çalışanı için motivasyon, beklenti ve ihtiyaçların karşılanması sonucu davranışlarının şekillenmesi olarak görülmektedir. Bireyler için Maslow'un yaklaşımına göre bu ihtiyaçların başında fizyolojik ihtiyaçlar; devamında ise güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygı görme ve statü ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı gelmektedir. Eğitim kurumlarında da öğretmenlerin motivasyonunun yükseltilmesinde bu ihtiyaçların karşılanması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları açısından aldıkları maaşın birincil ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, güvenlik ihtiyacı açısından sağlığıyla ilgili sorunlarda kendini güvende hissetmesi ve iş güvenliğinin sağlanması, sosyal ihtiyaçlar açısından okulunun kurum kültüründe kabul görme, uyum içinde çalışabilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması, çevresindeki insanlar tarafından saygı görmesi ve belirli bir itibar kazanması, kendini gerçekleştirme ihtiyacı açısından var olan potansiyelini ortaya koyarak daha iyi bir öğretmen olma çabası öğretmenin motivasyonu artırarak iş başında daha istekli ve verimli olmasını sağlayacaktır. Bir başka bakış açısıyla

öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek veya düşürecek şekilde etkileyen kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Okul kültürünün geliştirilmesinde ve olumlu bir okul ortamı oluşturulmasında kuşkusuz okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Okul yöneticilerinin okuldaki her personelin özellikle de öğretmenlerin motivasyon düzeylerini dikkate alması ve motivasyonu artırıcı davranışlarda bulunması gerekmektedir. Mesleki anlamda motive olmuş öğretmenler sayesinde başarılı ve kaliteli bir okul ortamı oluşacaktır (Gözler ve Özmen, 2008).

Öğretmenleri bu süreçte motive etmenin birçok yolu olmakla birlikte, okul yöneticisi farklı durumlara göre etkili olan motive yolunu kullanmalıdır. Yöneticiler okuldaki tüm öğretmenlerle ilgili belirli bilgilere sahip olarak onlara değer verdiğini ve yaptığı işe saygı duyduğunu hissettirmeli, onlara karşı dürüst ve adaletli olmalı, onların mesleki ihtiyaçları ve ilgilenmelidir. Öğretmenlere gerekli alanlarda sorumluluk vermeli, yaptığı işte başarılı olabilmeleri için yardım ve destekte bulunmalıdır. Öğretmenler arasındaki iletişimi geliştirici uygulamalar ortaya koymalı böylece iş birliğini geliştirerek olumlu iş ortamı oluşmasını sağlamalıdır. Okul yöneticisi pozitif, iyimser, yapıcı, yenilikler açık davranışlarıyla öğretmenlere örnek olmalı ve öğretmenlerin özgüvenlerini geliştirmelerinde onlara destek olmalıdır (Töremen, 2000: 18-22). Bunların dışında etkili, adaletli ve anlamlı ödül sistemi öğretmenlerin güdülenmesi açısından önemli görülmektedir. Başarı belgesi, üstün başarı belgesi, ödül (aylıkla ödüllendirme), ödül belgesi gibi ödüller öğretmenler için motivasyonu artırıcı araçlar olabilmektedir. Ayrıca öğretmenler sözlü olarak takdir etme, teşekkür etme, örnek gösterilme gibi ifadelerle de oldukça motive olmaktadır. Öğretmenlerin performanslarını artırmak ve sürekliliği sağlamak adına her okul yöneticisi bu ödülleri yerinde ve zamanında etkili olarak kullanmalıdır (Gözler ve Özmen, 2008).

2.1.7. Öğretmen Motivasyonunun Önemi. Hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinin temel amacı milli ve manevi değerleri gelecek nesillere aktarmak, çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojik gelişmelere uygun olarak nesilleri yetiştirmektir (Arslan, 2012: 47).

Bir nesli olumlu yönde etkileyebilmek için önce öğretmenlerin motive olması gerekmektedir. Motive olmamış bir öğretmen öğrencilerine karşı tam olarak faydalı

olamamakta ve kendilerini yeterince işlerine adanmamaktadırlar (Töremen, 2000: 18-22). Bu durum sadece öğretmen ve öğrenci için değil aynı zamanda toplum için de bir olumsuzluk kaynağıdır.

Öğretmenlik insani duyarlılığı yüksek ölçüde gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenler aldıkları kararlarda, öğrencileri ile kurduğu ilişkilerde insani duyarlılığı göz önünde bulundurması gerektiği gibi bunu kendisi için de okul yöneticisinden beklemektedir. Eğitim ortamında öğretmen, önemli olduğunu okul yöneticisi tarafından kendisine hissettirilmesini beklemektedir (Karaboğa, 2007: 32). Bu ihtiyacının karşılanması öğretmeni motive etmiş olur.

Diğer çalışanlar gibi öğretmenlerin de memnuniyet düzeyinin ölçülebilmesi kolay olmadığı gibi motivasyonunu artırabilecek basit ve yüzeysel yollar yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin eğitim ortamındaki sorunlarına eğilme, tatmin olmadıkları noktaları fark edebilme ve bunları gidermeye yönelik çabalar sorunların çözümlenmesine ve öğretmenin motivasyon düzeyinin artmasını sağlamaktadır (Karaboğa, 2007: 33).

Öğretmen ne kadar motive olursa işine de o kadar bağlı olacaktır (Polat, 2010: 31). Öğrenciler açısından yaptığı işi seven bir öğretmen onlara olumlu davranışlar kazandıracak ve geleceğe kendinden emin, ne istediğinin farkında olan, güdülenmiş nesiller yetiştirecektir (Girgin, 2005). Motive olmamış bir öğretmen gelecek nesilleri yetiştirirken mesleki etkililiğini istediği düzeyde kullanamamakta ve bu durum da hammaddesi insan olan eğitim kurumlarından yeterince verim alınamamasına neden olabilmektedir. Motive olmuş bir öğretmen başarılı öğretmen, başarılı öğretmen de başarılı okul yöneticisi demektir. Bu durumda motivasyon öğretmen açısından ne kadar gerekli ise eğitim kurumlarının başarısı ve etkililiği için de oldukça gereklidir.

2.2. İletişim

Bu başlık altında iletişim kavramı ortaya konulmuş, iletişim türleri incelenmiştir. Bununla birlikte örgütsel iletişim ve etkili iletişim becerileri değerlendirilmiş, eğitim kurumlarında iletişimin önemi ve okul müdürlerinin sahip olması gereken iletişim becerileri açıklanmıştır.

2.2.1. İletişim Kavramı. İletişim insanların duygu ve düşüncelerini birbirine aktardıkları bir süreçtir (Tutar, 2003). Bu sürecin başarısı, insanın kendi yaşamında mutluluğun, iş yaşamında da tatminin ve motivasyonun kaynağıdır (Karcıoğlu vd., 2009). İnsanları tanımamız, onları kabul etmemiz, onlara önem verdiğimizizi göstermemiz iletişimle sağlanabilir. İnsanların kendi arasında, örgütlerde ve toplumsal yaşamda iletişim ihtiyacıdır. İnsanların birbirlerini anlamaları birlikte yaşam sürebilmeleri için iletişim gereklidir. Bireyler, kendilerini tanıdıkça ve kendilerinde olan eksikliği gördükçe iletişim kurmak isteği duyarlar. İletişimle insanlar, iş hayatında ve sosyal yaşamlarında düşüncelerini paylaşırlar, ilgi alanlarını geliştirirler ve istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için iletişime ihtiyaç duyarlar. İletişim bilgi paylaşma faaliyetidir. Bireylerin kendilerini ifade etme ve kendilerini dinletebilme ihtiyaçları ile ortaya çıkar. Bireylerin arasındaki ilişkiler için vazgeçilmez bir etken olan iletişim, örgütsel ve toplumsal etkinliklerin devam edebilmesi için çok önemlidir. (Tutar ve Yılmaz, 2013).

İnsanlar arasındaki ilişkilerde iletişimin iki farklı tarafında olan hedef ve alıcı bulunur. Hedef, alıcıya ileti gönderir ve alıcı da hedefin istediği doğrultuda davranışta bulunur. Mesajı gönderenin istediği davranışın, alıcı tarafından gönderilmesi halinde etkin iletişim gerçekleşir (Tutar ve Yılmaz, 2013).

İnsanlar kendi ihtiyaçlarının birçoğunu kendileri karşılayabildikleri gibi birçok ihtiyacını ise başka insanlar ve örgütler sayesinde karşılarlar. Bundan dolayı, yaşamak ve rahat etmek için insanlar birbirine ve örgütlere muhtaçtır. Örgütler için de aynı durum söz konusudur. Örgütlerin işleyişi açısından önem taşıyan şeyler, diğer insanların eylemlerine bağlıdır. Yöneticileri başarıya ve hedefe ulaştıran, çalışanların omuzlarına aldıkları sorumluluğu tam anlamıyla üstlenmeleri ile mümkündür. Aksi durumda örgüt güç kaybeder. Böyle bir sorunla karşılaşan yöneticinin bu sorunu çalışanlarına vereceği motivasyonla çözebilir (Özgan ve Aslan, 2008). Böyle bir sorunla yüz yüze gelen bir yönetici sürekli olarak kendine şu soruyu sorar: “Diğer insanların, kendilerinden istediğim şeyleri yapmalarını nasıl sağlarım?” (Hanks, 1999’dan akt. Özgan ve Aslan, 2008: 192).

İnsanlar gerek tek başına gerek toplumla birlikte yaşasınlar, hedeflerine iletişim kurarak ulaşabilirler. İletişimin temel hedefi, insanların tutum ve

davranışlarını etkilemek veya belli bir amacı gerçekleştirmektir. İletişimde en genel hedef bilgi vermek ve karşısındakini etkilemektir. Örgütsel iletişimde ve grup iletişiminde çalışanların davranışlarını kontrol etme ve çalışanları belli bir hedefe doğru yönlendirmenin en önemli aracı iletişimdir. Örgütlerde planlama, koordine etme gibi etkenler çok önemlidir fakat örgütün organize edildikten sonra çalışanların hedeflere kilitlenmeleri ancak iletişimle mümkün olur (Tutar ve Yılmaz, 2013).

İletişimin insanlar ve diğer bütün sistemler için önemi şüphesiz tartışılmazdır. Bunun yanında “bilgi çağını” yaşadığımız bu dönemde bilginin bir değer olarak oluşması ve iletilmesi ancak iletişimle mümkündür.

2.2.2. İletişim Türleri. Birer iletişim ağı olarak tanımlanan örgütlerde iletişim farklı türlerde olabilmektedir. İletişim sürecinde bilginin akışına göre iletişim dikey ve yatay olarak iki şekildedir. Örgütte komuta zincirini izleyen, üst düzey yöneticiden aşağıya doğru emir, aşağıdan yukarıya doğru dilek ve şikayet şeklinde olan iletişim dikey iletişimdir. Planlı ve rasyoneldir. Örgütteki doğal gruplar ve aynı düzeydeki çalışanlar arasındaki söylenti, dedikodu yatay iletişim şeklidir. Biçimsel iletişim kanallarının tıkalı olduğu durumlarda yatay iletişim devreye girmektedir. Örgüt çalışanlarının psikolojik rahatlama sağlamalarına fırsat yaratır. Örgütün gelişmesine katkı sağlamak ve dedikodu ve söylentilerden uzaklaştırmak için çalışanların kendilerini ifade edebileceği bültenler çıkarmak, dilek ve şikayet kutuları koymak yatay iletişimi olumlu yöne kanalize edebilir (Kaya, 1993).

Kullanılan araca göre iletişim ise mimik ve jestler, yazılı iletişim ve sözlü iletişim olarak değerlendirilmektedir. Mimik ve jestler yani davranışlar sorun olup olmadığını göstergesi olarak belirtilmektedir. Herkesin yüzünün asık olması veya sürekli kaygılı davranışlar gösterilmesi sorunun varlığını gösterebilmektedir. Yazılı iletişim de yukardan aşağıya emir ve direktif aşağıdan yukarıya ise dilek ve şikayet olarak yazılı olan ve herkesin anlayacağı bir dille gerçekleşmesi beklenen iletişim türüdür. Çalışanlarla konuşarak yapılan ve en etkili olduğu düşünülen iletişim türü ise sözlü iletişimdir. Davranışları, inançları, duyguları değiştirmede etkili olan sözlü iletişimde konuşmacının empati kurabilmesi ve tepkileri yordayarak konuşması gerekmektedir. Aksi halde çatışma ortamının doğabileceği belirtilmektedir (İlgar, 2005).

İletişim yönüne göre tek yönlü ve çift yönlü iletişim olarak değerlendirilmektedir. Tek yönlü iletişim bir kişi diğerine bir şey anlattığında gerçekleşmektedir. Bir konu hakkında sınıf içinde ders anlatımı veya yöneticini öğüt vermesi tek yönlü iletişime örnek olarak verilebilmektedir. Tek yönlü iletişim konuşmacının bir hemşire gibi mesajı alıcıya enjekte etmesi olarak değerlendirilen tek yönlü iletişim iki avantajından bahsedilmektedir. Birincisi mesajı gönderenin becerilerini vurgulayarak kendine özgü bir ifade tarzı geliştirmelerini sağlar. İkinci olarak da gereksiz konuşma ve bilgi paylaşımını önlediği belirtilmektedir. Hedefe ulaşma konusunda da etkili olduğu düşünülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Karşılıklı ve etkileşimli bir süreç olan çift yönlü iletişimde tüm katılımcıların mesajları başlatması ve alması gerekmektedir. Tek yönlü iletişimin aksine çift yönlü iletişim devam eden etkileşimi iletirmektedir. Etkileşimli alışveriş ile bilgi ya da düşünce arasındaki eşitsizlikler azaltılarak iletişim sürecinin geliştirildiği belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgütsel iletişim genel olarak formal (resmi, biçimsel) ve informal (gayr-i resmi) olarak iki türlü grupta toplanabilir. Formal iletişim örgütteki hiyerarşik yapı ile ilgilidir. Rasyonel ve planlanmış bilgi akımının sağlandığı kanallardan oluşmaktadır. Formal iletişim ile örgüt içindeki iletişim kanalları bir düzene sokulur ve bazı sınırlamalar getirilir (Gürsel, 2003).

Formal iletişim yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya, yatay ve çapraz olmak üzere dört şekildedir. Örgütün üst düzeylerinden aşağı düzeylere doğru olan yukarıdan aşağıya olan iletişimde göreve ilişkin buyruklar, çalışma koşulları ile ilgili bilgiler, değerlendirmeler, amaçlar, yöntemler, görevin nasıl yürütülmesi gerektiğini içeren bilgiler yer almaktadır. Genellikle yazılı iletişimdir. Dilin sade, anlaşılır ve gerektiği kadar bilgi içeren türde olmasına dikkat edilmelidir. Uygulamada oldukça yaygın olan bir iletişim türü olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 2006).

Bilgilerin, duyguların, görüşlerin astlardan üstlere aktarıldığı iletişim biçimi ise aşağıdan yukarıya olan iletişim biçimidir. Yöneticilerin astların kendilerine olan bakış açılarını bu iletişim kanalıyla öğrendikleri söylenebilir. Aşağıdan yukarıya doğru olan iletişimde karaların, görüşlerin, emirlerin benimsenme derecesi yönetici tarafından bilinir. Bu iletişim biçiminde kurum üyelerinin katkıları sağlanabilir.

Kurum içi demokrasinin de sağlandığı söylenmektedir. Aynı zamanda yönetimde istenmeyen durumların doğmasını da engelleyeceği ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Aynı örgütsel seviyede yer alan kişi ve/veya birimler arasında kurulan iletişim, yatay iletişim olarak ifade edilmektedir. Yatay iletişimin koordinasyonu sağlama da önemli bir etkisi vardır. Bunula birlikte uzmanlaşma yatay iletişime olumsuz etkide bulunur. Ayrıca birimler arasındaki doğal yarışın üzerinde de olumsuz etkileri vardır. Formal iletişim kanalları bazı durumlarda çapraz iletişimi kullanmaktadır. Emir komuta zincirindeki tüm bağlantıları dolaşmak yerine zaman enerji ve emek kaybına yol açmadan ve hiyerarşiyi göz ardı ederek yapılan iletişimdir denilebilir (Can, 1992).

Kişiler arası ilişkiler ağı yolu ile çalışan ve örgütün ve örgütün gayri resmi yanını işleten iletişim türü ise informal iletişimdir. Örgütte formal iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa informal iletişim ve söylentiler de o derece artar. İnfomal iletişim eğitim örgütlerinde formal iletişimden daha önemli rol oynar. Böyle örgütlerde kişiler arası ilişkiler yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etki yapar. Bunun nedeni eğitim öncelikle sosyal ve politik bir gelişimdir. Bu yüzden okul yöneticilerini davranış bilimlerini iyi bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Gürsel, 2003).

2.2.3. Örgütsel İletişim. Örgütsel iletişim; örgütü meydana getiren bölümler arasında işleyişi sağlamak ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgüt ve çevresi arasında sürekli bir bilgi, duygu ve düşünce alışverişini oluşturan toplumsal bir süreçtir. Örgütsel iletişimin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güney, 2011):

- Örgütsel iletişim, örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle ilgilidir,
- Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan sistemler arasında ilişkilerin koordineli bir şekilde yürümesini sağlar,
- Örgütsel iletişim, toplumsal, teknolojik ve sosyal gelişmelere ve değişmelere uyum sağlamaya çalışan bir yapıdır,

- Örgütsel iletişim, örgütün etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine zemin hazırlayan bir araçtır,
- Örgütsel iletişim, örgütün hareketli bir sistem içinde yer alması nedeniyle tek yönlü değildir. Örgütler birçok sistemden oluşan yapılardır. Bu sistemler arasındaki koordinasyon iletişim sayesinde sağlanmaktadır.

Örgütsel iletişim, örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi için yapılan denetim, planlama, eşgüdüm ve yönlendirme gibi örgütsel eylemlere ulaşmak için örgüt içi ve çevresiyle sürekli bilgi alışverişinde bulunma sürecidir. Örgütsel iletişim örgüt içerisindeki bazı hedefleri gerçekleştirmek için kurulmaktadır. Bu hedefler şu şekilde sıralanabilir (Genç, 2007):

- Örgütsel ilke ve kararları çalışanlara duyurmak ve anlatmak,
- Çalışma düzeni, amaç ve ilkeleri, ücretlendirme, ödüllendirme, ceza, terfi gibi konularda çalışanlara bilgi vermek,
- Örgütün yıllık plan bütçesi, gelirleri, giderleri, faaliyetleri ve projeleri ile ilgili çalışanlara bilgi verilmesi,
- Örgüte teknolojinin yeniliklerine ve yönetim mantalitesine ilişkin bilgi vermek,
- Örgütün bölümlerini, çalışanlarını ve yöneticilerini tanıtmak,
- Örgütün dış çevrede fark edilmesini ve tanıtılmasını sağlamak.

Örgütsel iletişim amaçlarına göre 5 bölüme ayrılmaktadır:

- 1) Bilgilendirici İletişim: Kurumda çalışan insanlarla bilgi alışverişinde bulunulan iletişim türüdür. Yöneticilerin kurumda çalışanlarla bilgi alışverişinde bulunması personelin kuruma güven duymasını, gelişen yeniliklerden ve süreçlerden haberdar olmasını sağlamaktadır.

- 2) Eğitici İletişim: Kurumda çalışanların her yönden gelişmelerini sağlamak amacıyla kurulan iletişim türüdür. Hizmet içi eğitim, seminer ve konferanslar buna örnek olarak gösterilebilir.
- 3) Değerlendirici Eğitim: Kurumda yapılan gelişmeler, çalışmalar ve uygulamalar hakkında personelden alınan dönütler yoluyla kurum eksikliklerini ve olumlu yönlerini görebilmektedir. Dönütler sayesinde yanlış uygulamalar varsa düzeltilebilmektedir. Bu eğitimle beraber personelin performansı da değerlendirilebilmektedir.
- 4) Etkileyici İletişim: Kurumdaki personellerin performansını artırmak ve motive etmek için ödül ve ceza yöntemini uygulamadır.
- 5) Düşünce Üretici İletişim: Kurumda yapılacak bir yenilik ya da ortaya çıkan bir sorun hakkında tüm personellerin düşüncesini ve çözüm önerilerini dinleyerek en doğru kararı almak için uygulanan iletişim biçimidir. Personeller fikirlerini özgürce sunabilmektedirler. Bunun sonucunda yanlış ve doğruyu görerek kendilerini geliştirme ve değiştirme olanağı bulurlar.

2.2.4. Etkili İletişim Becerileri. Etkili iletişim becerileri, genel olarak her türlü mesaja duyarlılık sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve iletilere tepki verme biçiminde tanımlanabilir (Korkut, 2005). Yönetici açısından bakıldığında ise iletişim becerileri, insanlarla etkileşim içindeyken, onları çalıştırma becerileri olarak tanımlanabilir (Hargie, 2011; Fidan ve Küçükali, 2014: 20-24).

Yöneticilerin bilindik yönetim özelliklerine ilave olarak liderlik, iletişim vb. gibi yeni becerilerine de sahip olmaları gerekir. Yöneticiler için iletişimin becerilerine sahip olmak çok önemlidir. Örgütlerde kaliteli örgütsel iletişim olmadan en iyi stratejiler veya çok iyi hazırlanmış planlar bile başarısızlığa uğrayabilirler (Stewart vd., 2005).

Örgütsel Yönetimde iletişimin fonksiyonları, kontrol, motivasyon, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, bilgi edinme ve bilgi paylaşımıdır (Robbins, 2003: 133).

Buna ek olarak yöneticiler iletişimi örgütte şu amaçlar için kullanırlar (Bursalıoğlu, 2010: 110):

- 1) İnsan davranışını değiştirme,
- 2) Örgütte bir haberleşme ağı kurma,
- 3) Kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirme,
- 4) Yetkinin görevlerini gerçekleştirme,
- 5) Etkili bir koordinasyon sağlama olarak sıralanabilir.

Yapılan bir diğer araştırma sonucunda da, ilkökul yöneticilerinin iletişim becerilerini, liderlikte gösterdikleri kalitenin belirlediğine vurgu yapılmıştır (Atik, 2009).

2.2.5. Eğitim Kurumlarında İletişim. İletişim; duyguların, düşüncelerin ve tepkilerin karşı tarafa aktarabilmek ve karşınızdaki kişinin duygu, düşünce ve tepkilerini algılayabilmek olarak da değerlendirilebilir. Ancak iyi bir iletişimci olmanın da kolay olmadığı belirtilmektedir. Bunun sebebi ise, insanın belirli bir zaman dilimi içerisinde farklılıklar gösteren davranışlarıyla anlaşılabilmesi ve algılanabilmesi güç bir varlık olması olduğu söylenmektedir. Örgütlerde iletişimsizlikten kaynaklanan problemlerin başında örgüt içi kişilik çatışmaları geldiği belirtilmektedir. Örgütün geneline bakıldığında, değişik davranış ve düşünsel yapılaraya sahip olan çalışanların arasında iletişimsizlikten ya da aşırı iletişimden kaynaklanan çatışmaların oluştuğu görülmektedir (Eroğlu, 2003).

Yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi örgütlerde de çalışanlar bazı temel nedenlerle iletişimde bulunmakta ya da bulunmamaktadırlar. Bireyler soru sorarak, sorulara yanıt vererek, bilgi edinerek, duygularını ifade ederek gereksinimlerini karşılayacaklarında iletişime geçmektedirler. Diğer yandan, bireyler iletişimle var olan gereksinimlerinin artacağını düşündükleri zaman da sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler. Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi sağlayabilmek için, yönetici öğretmenlerle özdeşleşebilir, ihtiyaçlar göre iletişim kanalları oluşturabilir, bu kanalların açık olmasını sağlayabilir (Aydın, 2010).

Yönetim süreçlerinin hepsinin iletişime bağlı olduğu değerlendirildiğinde eğitim yöneticilerinin birer iletişim kaynağı olduğu görülmektedir. Okullarda sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken, eğitim yöneticisi iletişimin özelliklerini dikkate almalıdır. Eğitim yöneticisi okullardaki kişi ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli, doğal iletişim kaynaklarını bulmalı ve bu kaynakları örgütün amaçlarına yöneltmelidir. Okul içindeki iletişim akımına yabancı kalan eğitim yöneticisinin diğer yönetim süreçlerini de başarıyla gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir (Kaya, 1993). Eğitim yöneticisinin bu amaçla izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1994):

- Girişimi başaklarından önce ele almak,
- Çevresindekilerin katılma ve iş birliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- Katılanları güdülemek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Söylentilere engel olmak,
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- Önemli haberleri tekrarlamak,
- Her iletişim aracından yararlanmak,
- İletişimi aralıksız sürdürmek,
- Destek ve karşıt güçleri tanımak.

Eğitim bir etkileşim süreci etkileşimin aracı ise iletişim olduğu bilinmektedir. Bu yüzden okullarda iletişim sürecinin hem yönetim hem de eğitim için temel zorunluluk olduğu söylenmektedir (Başaran, 2000; Şahin, 2007). Örgütsel iletişim hedefleri belirlemeyi, gerçekleri ve bilgileri aktarmayı, liderlik yapmayı, örgütte bulunanları etkilemeyi ve değerlendirme yapmayı içermektedir. Okullarda iletişimin

amacı öğrenme-öğretme sürecini belirlemek, yeni fikirler üretmek ve okuldaki programları, yapıları prosedürleri değiştirmek, bireylerin kendilerine saygılarını, kişilerarası ilişkilerini ve bireysel hedeflerini okulun amaçları ile birleştirmek ve motivasyonu arttırmak olarak belirtilebilir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.2.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Öğretmen Motivasyonları Arasındaki İlişki. İletişim, bir okulun başarı veya başarısızlığındaki en önemli öğelerinden biridir. İletişimlerde öncelikli olarak sorumluluğu yöneticiler taşımaktadır. Okul müdürlerinin çevresindekilere okul amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda iş yaptırabilmesi, önce bu amaçları açık bir şekilde belirleyerek, bunların örgüt üyelerine aktarılmasıyla; sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır (Taymaz, 2010: 106-107). Dolayısıyla okul müdürünün kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynar.

Bununla birlikte iletişimde en önemli görev okul müdürlerine düşmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri adına kontrol mekanizması işlemesi gerekmektedir. Bunun için yönetim, öğretmenlere karşı etkili olmalıdır (Töremen, 2000: 18-22). Burada en büyük rolü iletişim kavramı oynamaktadır.

Okul müdürlerinin empati ve dinleme becerilerinin yeteri kadar iyi olması gerekir. İyi bir dinleyicinin yapması gereken şeyler sadece kendi işleri doğrultusunda olmamalıdır. Karşı tarafının diğer isteklerini de belirli bir sükunetle dinlemez. Ortaya çıkan karışıklıkları gidermeli ve bir yöneticide bulunması gereken özellikler doğrultusunda hareket etmelidir (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Motivasyon araçları kullanıldığı zaman eğitim alanında bunun uygulanabilmesi yönetimin becerisi ve kabiliyetine bağlı olmaktadır. Okulların başarıları okul müdürlerinin görevli olan öğretmenlere motivasyon sağlamaları ile olmaktadır (Gökay ve Özdemir, 2010). Aksoy (2005) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin, öğretmen motivasyonunda önemli bir etkiye sahip olduklarının farkında olduklarını fakat motivasyonu sağlamak adına iletişim becerilerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu açıklamalar ışığında okul müdürleri, duygu ve düşüncelerini açık ve net bir dille ifade edebilmeyi, iletişim becerilerini etkin kullanabilmeyi, karşısındakini dinlemeyi, bilgi paylaşımında köprü görevi görmeyi, bilgi ve tecrübelerini uygun bir dil ile dayatmadan aydınlatma amacı ile aktarabilmeyi bilmelidir (şışman, 2002: 98). Okul müdürleri, öğretmenlerin ve diğerk okul çalışanlarının birbirleri ve çevreleri ile kurdukları iletişimin iş motivasyonu ve iş birliğini artırmaktadır (Taymaz, 2010: 107).

Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “geçerli” olarak nitelendirilebilmesi için donanımsal yetkinliklerinin yanı sıra sosyal yönlerinin de gelişmiş olması büyük önem taşımaktadır. Deneyim ve yetenek olarak ne kadar donanımlı olursa olsun insani ilişkileri iletişimi ve yönetim becerileri yeterli olmayan okul yöneticilerinin iyi yönetici olarak nitelendirmek doğru değildir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırmacının müdahalesi olmadan olgu ya da durumun tanımlanması yapılmaktadır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişkenin birbiri arasındaki ilişkinin yine araştırmacının müdahalesi olmadan incelenmesini gerektirmektedir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örneklem yoluyla seçilen 198 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin %70,2'si kadın, %55,1'i 25-31 yaş arasında, %71,7'si yüksekokul / lisans mezunu, %55,1'i bekaardır. Ayrıca öğretmenlerin %61,1'i ilkokulda görev yapmakta iken, %42,9'u 2-4 yıldan bu yana halihazırda görev yaptıkları kurumda bulunmakta ve %43,4'ü ise 5-10 yıldan bu yana öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. Son olarak öğretmenlerin %84,3'ü branş ve %15,7'si sınıf öğretmenidir (Tablo 3.1).

Tablo 1*Öğretmenlerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı*

	Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	139	70,2
	Erkek	59	29,8
Yaş	18-24 yaş	25	12,6
	25-31 yaş	109	55,1
	32-38 yaş	36	18,2
	39 yaş ve üzeri	28	14,1
Eğitim Durumu	Yüksekokul / Lisans	142	71,7
	Yüksek Lisans ve üstü	56	28,3
Medeni Durum	Evli	89	44,9
	Bekar	109	55,1
Çalışılan Kurum	İlkokul	121	61,1
	Ortaokul	49	24,7
	Lise	28	14,1
Kurumda Çalışma Yılı	0-1 yıl	46	23,2
	2-4 yıl	85	42,9
	5-10 yıl	55	27,8
	11 yıl ve üzeri	12	6,1
Meslekte Çalışma Yılı	4 yıl ve altı	64	32,3
	5-10 yıl	86	43,4
	11-15 yıl	18	9,1
	16 yıl ve üzeri	30	15,2
Branş	Sınıf Öğretmeni	31	15,7
	Branş Öğretmeni	167	84,3

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları. Araştırmada veri toplama amacıyla anket formu kullanılmıştır. Anket formu online ortamda hazırlanmış ve evrende yer alan öğretmenlere iletilmiştir. Anket formu 3 bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu: Anket formunun bu bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum gibi demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik 4 adet soru bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kurum, kurumda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi ve branşı ile ilgili 4 adet soru yer almaktadır.

İletişim Becerileri Ölçeği: Ölçek Wiemann (1977) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Topluer (2008) tarafından

gerçekleştirilmiştir. Topluer (2008) çalışmasında ölçek 3 alt boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Madde 4, 8,9 ve 24 ters kodlanmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman ve 5=Her zaman) derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Topluer (2008)’in çalışmasındaki alt boyutlar "anlama-empati kurabilme", "sosyal rahatlık" ve "destekleme" şeklinde isimlendirilmiştir. Topluer (2008) iç tutarlılık katsayılarını “anlama ve empati kurabilme” boyutu için 0.96, “sosyal rahatlık” boyutu için 0.87, “destekleme” boyutu için 0.86 olarak bulmuştur. Aynı çalışmada ölçeğin toplam varyansın % 62,566’sını açıkladığı belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Ölçek Creswell ve Plano Clark (2015) ile De Vellis (2014)’in sunmuş oldukları önerileri dikkate alınarak Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek orijinalinde 28 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Ölçekte ters kodlaması yapılan madde yer almamaktadır. Ölçek 3 alt boyut ve 28 ifadeden oluşmaktadır. Yıldız ve Taşgın (2020)’in çalışmasında ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %63 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar "Okul Yönetimi", "Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim" ve "Öğretim Süreci ve Öğrenciler" şeklindedir.

3.3.2. Veri Toplama İşlemleri. Araştırmada veri toplama işlemleri yukarıda belirtilen ölçeklerin İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanması ile tamamlanmıştır. Bu öğretmenler kolayda örneklem yoluyla seçilmiştir.

3.3.3. Verilerin Analiz İşlemleri. Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde SPSS 20 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyo demografik ve mesleğe yönelik özellikleri frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri ortalama ve standart sapma ile gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan puanların sosyo demografik ve mesleğe yönelik özelliklere göre farklılaşma durumlarının incelenmesinde bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ölçeklerden alınan puanların birbiri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri algılarının motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi çoklu doğrusal regresyon analiz ile incelenmiştir. Araştırmada veriler %95 güven düzeyinde analiz edilmiştir.

3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda ortaya konulmuştur.

3.3.4.1. İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.

Araştırmada kullanılan İletişim Becerileri Ölçeğine Ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Alt Boyutlar	İfadeler	Faktör Yüğü	Faktör Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik Katsayısı
Anlama-Empati Kurabilme (özdeğer:13,968) 16 madde	12	0,852	40,192	0,977
	11	0,842		
	10	0,802		
	15	0,775		
	7	0,774		
	29	0,769		
	16	0,769		
	18	0,768		
	1	0,752		
	14	0,749		
	13	0,724		
	2	0,715		
	28	0,704		
	31	0,699		
	5	0,669		
	21	0,661		
Sosyal Rahatlık (özdeğer:2,682) 4 madde	22	0,849	18,264	0,863
	19	0,797		
	27	0,783		

	25	0,680		
	8	0,811		
	24	0,811		
	9	0,805	15,742	0,864
	4	0,785		
Destekleme (özdeğer: 1,157) 4 madde	24 madde	Toplam Varyans	74,198	0,965
		Kaizer Meyer Ölçek Geçerliliği	0,919	
		Barlett's Sphericity Test ki-kare	5552,042	
		sd	276	
		p değeri	0,000	

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan maddelerin birbirleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkinin olması gerekmekte olup, bu ilişki Barlett's Küresellik testi ile araştırılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan ifadelerine yine faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem hacminin yeterli olması gerekli olup, bu yeterlilik KMO örneklem yeterlilik testi ile yapılmakta ve katsayının 0,70'in üzerinde olması gerekmektedir (Coşkun vd., 2015). Ölçeğin nihai faktör durumunda KMO değeri 0,919 olarak bulunmuş olup, 0,70'ten büyük olduğundan yeterli örneklem hacminin sağlandığı varsayımı geçerli kılınmıştır. Ayrıca Barlett's Sphericity Test ki-kare istatistiğine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğundan ölçekte yer alan maddelerin birbiri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkilerinin olduğu varsayımı da sağlanmıştır. Ölçekte bulunan ifadelerin ölçekte kalma kriterlerinden bir tanesi de ifadelerin tek bir faktörde yer alması gerektiği ve birden fazla faktörde yer alıyorsa faktör yükleri arasındaki farkın en az 0,1 olması gerektiğidir. (Tabachnick ve Fidell, 2011). Ölçekte yer alan 17.madde birden fazla alt boyutta 0,1 faktör yükünden daha az fark ile yer aldığından ölçek maddeleri arasından çıkarılmıştır. Ardından madde 3, 6, 20, 23, 26, 30 nolu maddeler orijinal ölçekte yer alan maddelerin yer aldığı alt boyutlarda faktörleşmediğinden ölçek maddeleri arasında çıkarılmıştır. Geri kalan maddelerin faktör yükleri 0,50'den daha fazla bulunmuştur. Nihai faktör yapısına göre ölçek 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin açıklanan varyans miktarı %74,198 (>%50) olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik, 0 ve 1 arasında bir korelasyon katsayı ile ifade edilmekte olup, değer 1'e yakın olması ölçeğin ya da alt boyutun güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmekte ve bu değer 0,7'nin üzerinde olması ölçeği güvenilir kılmaktadır (Karasar, 2012). Ölçeğin faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0.977, 0.863 ve 0.864 olarak tespit edilmiş olup, ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.965 olarak tespit edilmiştir. Buna

göre araştırmada yer alan örnekleme göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. İletişim Becerileri Ölçeği'nin nihai faktör yapısı ve maddeleri dağılımı şu şekildedir:

Anlama-Empati Kurabilme: 1-2-5-7-10-11-12-13-14-15-16-18-21-28-29-31

Sosyal Rahatlık: 19-22-25-27

Destekleme: 4-8-9-24

3.3.4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Motivasyon Ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Alt Boyutlar	İfadeler	Faktör Yüğü	Faktör Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik Katsayısı
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler (özdeğer:16,951) 15 madde	6	0,912	44,912	0,980
	24	0,905		
	27	0,897		
	25	0,893		
	28	0,872		
	2	0,871		
	26	0,865		
	5	0,854		
	3	0,841		
	1	0,835		
	9	0,808		
	10	0,802		
	8	0,801		
	7	0,719		
	4	0,709		
Okul Yönetimi (özdeğer:4,120) 11 madde	20	0,928	36,129	0,978
	19	0,924		
	18	0,907		
	21	0,905		
	17	0,896		
	14	0,881		
	16	0,847		
	12	0,823		

13	0,807		
11	0,765		
15	0,696		
26 madde	Toplam Varyans	81,041	0,977
	Kaizer Meyer Ölçek Geçerliliği	0,928	
	Barlett's Sphericity Test ki-kare	878,318	
	sd	325	
	p değeri	0,000	

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan maddelerin birbirleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkinin olması gerekmekte olup, bu ilişki Barlett's Küresellik testi ile araştırılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan ifadelerle yine faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem hacminin yeterli olması gerekli olup, bu yeterlilik KMO örneklem yeterlilik testi ile yapılmakta ve katsayının 0,70'in üzerinde olması gerekmektedir (Coşkun vd., 2015). Ölçeğin nihai faktör durumunda KMO değeri 0,928 olarak bulunmuş olup, 0,70'ten büyük olduğundan yeterli örneklem hacminin sağlandığı varsayımı geçerli kılınmıştır. Ayrıca Barlett's Sphericity Test ki-kare istatistiğine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğundan ölçekte yer alan maddelerin birbiri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkilerinin olduğu varsayımı da sağlanmıştır. Ölçekte bulunan ifadelerin ölçekte kalma kriterlerinden bir tanesi de ifadelerin tek bir faktörde yer alması gerektiği ve birden fazla faktörde yer alıyorsa faktör yükleri arasındaki farkın en az 0,1 olması gerektiğidir. (Tabachnick ve Fidell, 2011). Ölçekte yer alan 22. ve 23. maddeler birden fazla alt boyutta 0,1 faktör yükünden daha az fark ile yer aldığından ölçek maddeleri arasından çıkarılmıştır. Bu ölçek maddeleri çıkarıldıktan sonra yapılan faktör analizinde ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,50'den daha fazla bulunmuştur. Nihai faktör yapısına göre ölçek 26 madde ve 2 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin açıklanan varyans miktarı %81,041 (>%50) olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik, 0 ve 1 arasında bir korelasyon katsayısı ile ifade edilmekte olup, değer 1'e yakın olması ölçeğin ya da alt boyutun güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmekte ve bu değer 0,7'nin üzerinde olması ölçeği güvenilir kılmaktadır (Karasar, 2012). Ölçeğin faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0.980, 0.978 olarak tespit edilmiş olup, ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.977 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin nihai faktör yapısı ve maddeleri dağılımı şu şekildedir:

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-24-25-26-27-28

Okul Yönetimi: 11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21

3.4. Sınırlamalar

Araştırmada yer alan öğretmenlerin ankette yer alan soru ve ifadelere tarafsız, içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmada kullanılan İletişim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırma yalnızca İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sorularının cevaplanabilmesi için istatistiksel yöntemlerle analizler gerçekleştirilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Kontrolü

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeğinden ve alt boyutlardan aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4

İletişim Becerileri Ölçeği'ne Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik*	p
Anlama-Empati Kurabilme	198	3,07	1,08	-0,285	-0,841	0,051	0,200
Sosyal Rahatlık	198	3,66	0,98	-0,973	0,467	0,085	0,055
Destekleme	198	3,15	1,09	-0,304	-0,999	0,060	0,151
İletişim Becerileri Ölçeği	198	3,18	0,94	-0,334	-0,780	0,058	0,135

*Kolmogrov Smirnov Testi

Tablo 4'e göre öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme alt boyutu puanları ortalaması $3,07 \pm 1,08$; Sosyal Rahatlık alt boyutu puanları ortalaması $3,66 \pm 0,98$; Destekleme alt boyutu puanları ortalaması $3,15 \pm 1,09$ ve İletişim Becerileri Ölçeği puanları ortalaması $3,18 \pm 0,94$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda p değeri 0,05'ten daha büyük olduğundan ölçekten ve alt boyuttan alınan puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden ve alt boyutlardan aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Motivasyon Ölçeği'ne Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik*	p
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	198	4,21	0,87	-0,917	0,187	0,062	0,123
Okul Yönetimi	198	3,59	0,85	-0,733	-0,573	0,053	0,200
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	198	3,95	0,90	-0,260	0,733	0,059	0,155

*Kolmogrov Smirnov Testi

Tablo 5'e göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu puanları ortalaması $4,21 \pm 0,87$; Okul Yönetimi alt boyutu puanları ortalaması $3,59 \pm 0,85$ ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanları ortalaması $3,95 \pm 0,90$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda p değeri 0,05'ten daha büyük olduğundan ölçekten ve alt boyuttan alınan puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının sosyo demografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

4.2.1. Sosyo demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular. Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Anlama-Empati Kurabilme	Kadın	139	3,05	1,07	-0,564	0,574
	Erkek	59	3,15	1,13		
Sosyal Rahatlık	Kadın	139	3,69	1,02	0,470	0,639
	Erkek	59	3,62	0,89		
Destekleme	Kadın	139	3,09	1,08	-1,221	0,223
	Erkek	59	3,30	1,14		
İletişim Becerileri Ölçeği	Kadın	139	3,16	0,92	-0,643	0,521
	Erkek	59	3,25	0,99		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7

Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Anlama-Empati Kurabilme	18-24 yaş	25	3,05	1,29	0,665	0,575	0,174	
	25-31 yaş	109	3,02	1,01				
	32-38 yaş	36	3,07	1,03				
	39 yaş ve üzeri	28	3,34	1,26				
Sosyal Rahatlık	18-24 yaş	25	3,44	1,23	1,927	0,127	0,035	
	25-31 yaş	109	3,75	0,89				
	32-38 yaş	36	3,42	0,96				
	39 yaş ve üzeri	28	3,89	1,06				
Destekleme	18-24 yaş	25	2,91	1,44	2,384	0,071	0,000	
	25-31 yaş	109	3,05	0,96				
	32-38 yaş	36	3,33	1,11				
	39 yaş ve üzeri	28	3,56	1,16				
İletişim Becerileri	18-24 yaş	25	3,09	1,08	1,021	0,384	0,055	
	25-31 yaş	109	3,14	0,85				

Ölçeği	32-38 yaş	36	3,17	0,94
	39 yaş ve üzeri	28	3,47	1,14

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8

Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Anlama-Empati Kurabilme	Önlisans/Lisans	142	3,14	1,14	1,354	0,177
	Yüksek Lisans ve üstü	56	2,91	0,91		
Sosyal Rahatlık	Önlisans/Lisans	142	3,77	0,96	2,431	0,016
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,40	1,01		
Destekleme	Önlisans/Lisans	142	3,16	1,15	-0,019	0,985
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,16	0,96		
İletişim Becerileri Ölçeği	Önlisans/Lisans	142	3,25	0,99	1,474	0,142
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,03	0,79		

Tablo 8'e göre öğretmenlerin Sosyal Rahatlık alt boyutundan almış oldukları puanların eğitim duruma göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($t=2,431$ $p<0,05$). Buna göre önlisans/ lisans mezunu öğretmenlerin Sosyal Rahatlık alt boyutu puanları Yüksek Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme, Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının medeni durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Medeni Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Anlama-Empati Kurabilme	Evli	89	3,34	1,02	3,062	0,003
	Bekar	109	2,87	1,10		
Sosyal Rahatlık	Evli	89	3,77	0,86	1,264	0,208
	Bekar	109	3,59	1,07		
Destekleme	Evli	89	3,35	0,99	2,308	0,022
	Bekar	109	2,99	1,16		
İletişim Becerileri Ölçeği	Evli	89	3,41	0,90	3,117	0,002
	Bekar	109	3,00	0,94		

Tablo 9'a göre öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme, Destekleme alt boyutlarından ve İletişim Becerileri Ölçeğinden almış oldukları puanların medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($t=3,062$ $p<0,01$; $t=2,308$ $p<0,05$; $t=3,117$ $p<0,01$). Buna göre evli öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme, Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Rahatlık alt boyutu puanlarının medeni duruma göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.2.2. Mesleğe Yönelik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarına Ait Bulgular. Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının çalışılan kuruma göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Çalışılan Kuruma Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Anlama-Empati Kurabilme	İlkokul ⁽¹⁾	121	2,92	1,19	3,614	0,029	0,000	1-3
	Ortaokul ⁽²⁾	49	3,28	0,79				
	Lise ⁽³⁾	28	3,42	0,96				

Sosyal Rahatlık	İlkokul ⁽¹⁾	121	3,64	1,05				
	Ortaokul ⁽²⁾	49	3,66	0,96	0,349	0,706	0,055	
	Lise ⁽³⁾	28	3,81	0,72				
Destekleme	İlkokul ⁽¹⁾	121	2,93	1,16				
	Ortaokul ⁽²⁾	49	3,43	0,77	7,267	0,001	0,000	1-2 1-3
	Lise ⁽³⁾	28	3,64	1,10				
İletişim Becerileri Ölçeği	İlkokul ⁽¹⁾	121	3,03	1,01				
	Ortaokul ⁽²⁾	49	3,37	0,73	4,359	0,014	0,010	1-3
	Lise ⁽³⁾	28	3,52	0,87				

Tablo 10'a göre Anlama-Empati Kurabilme ve Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının çalışılan kuruma göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($F=3,614$ $p<0,05$; $F=7,267$ $p<0,01$; $F=4,359$ $p<0,05$). Gruplararası farklılıkların tespit edilmesi için yapılan Tamhane T2 post hoc testi (Levene $p<0,05$) sonuçlarına göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme alt boyutu ve İletişim Becerileri Ölçeği puanları lisede çalışan öğretmenlerden daha düşük; ilkokulda çalışan öğretmenlerin Destekleme alt boyutu puanları ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Rahatlık alt boyutu puanlarının çalışılan kuruma göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının kurumda çalışma süresine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11

Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Anlama-Empati Kurabilme	0-1 yıl	46	3,10	1,04				
	2-4 yıl	85	3,15	1,05				
	5-10 yıl	55	2,91	1,17	0,693	0,557	0,929	
	11 yıl ve üzeri	12	3,27	1,18				
Sosyal Rahatlık	0-1 yıl	46	3,64	0,83				
	2-4 yıl	85	3,72	1,04				
	5-10 yıl	55	3,59	1,07	0,306	0,821	0,216	
	11 yıl ve üzeri	12	3,81	0,67				
Destekleme	0-1 yıl	46	3,46	0,99	2,076	0,105	0,275	

	2-4 yıl	85	3,04	1,09			
	5-10 yıl	55	3,01	1,17			
	11 yıl ve üzeri	12	3,44	1,10			
	0-1 yıl	46	3,25	0,91			
İletişim Becerileri Ölçeği	2-4 yıl	85	3,22	0,91	0,743	0,528	0,919
	5-10 yıl	55	3,03	1,01			
	11 yıl ve üzeri	12	3,38	1,03			

Tablo 11'e göre öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının meslekte çalışma süresine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12

Meslekte Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Meslekte Çalışma Süresi	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Anlama-Empati Kurabilme	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	2,78	1,05	2,919	0,035	0,705	1-4
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,20	1,02				
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	3,02	1,10				
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	3,40	1,24				
Sosyal Rahatlık	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	3,56	0,97	1,198	0,312	0,986	
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,73	0,98				
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	3,43	0,98				
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	3,88	1,03				
Destekleme	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	2,75	1,07	5,491	0,001	0,296	1-2 1-4
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,27	0,97				
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	3,24	1,29				
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	3,64	1,16				
İletişim Becerileri Ölçeği	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	2,90	0,88	3,863	0,010	0,236	1-2 1-4
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,30	0,84				
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	3,11	1,08				
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	3,52	1,12				

Tablo 12'ye göre Anlama-Empati Kurabilme ve Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının meslekte çalışma süresine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($F=2,919$ $p<0,05$; $F=5,491$ $p<0,01$; $F=3,863$

$p<0,05$). Gruplararası farklılıkların tespit edilmesi için yapılan Tukey post hoc testi (Levene $p>0,05$) sonuçlarına göre 4 yıl ve altı süredir meslekte bulunan öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme alt boyutu puanları 16 yıl ve üstü yıldır meslekte bulunan öğretmenlerden daha düşük; yıl ve altı süredir meslekte bulunan öğretmenlerin Destekleme alt boyutu ve İletişim Becerileri Ölçeği puanları 5-10 yıldır ve 16 yıl ve üzeri yıldır meslekte bulunan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Rahatlık alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresine göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının branşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Alt Boyutlar	Branş	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Anlama-Empati Kurabilme	Sınıf Öğretmeni	31	3,43	1,07	1,955	0,052
	Branş Öğretmeni	167	3,01	1,08		
Sosyal Rahatlık	Sınıf Öğretmeni	31	4,05	0,87	2,364	0,019
	Branş Öğretmeni	167	3,60	0,99		
Destekleme	Sınıf Öğretmeni	31	3,53	0,95	2,063	0,040
	Branş Öğretmeni	167	3,09	1,11		
İletişim Becerileri Ölçeği	Sınıf Öğretmeni	31	3,54	0,91	2,307	0,022
	Branş Öğretmeni	167	3,12	0,94		

Tablo 13'e göre Sosyal Rahatlık ve Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeğinden almış oldukları puanların branşa göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($t=2,364$ $p<0,05$; $t=2,063$ $p<0,05$; $t=2,307$ $p<0,01$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin Sosyal Rahatlık ve Destekleme alt boyutları ve İletişim Becerileri Ölçeğinden almış oldukları puanlar branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Anlama-Empati Kurabilme alt boyutu puanlarının branşa göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin sosyodemografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

4.3.1. Sosyodemografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular. Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	Kadın	139	4,26	0,85	1,173	0,242
	Erkek	59	4,10	0,93		
Okul Yönetimi	Kadın	139	3,59	1,17	-0,046	0,964
	Erkek	59	3,60	1,28		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Kadın	139	3,98	0,87	0,582	0,561
	Erkek	59	3,90	0,98		

Tablo 14'e göre öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'de görülmektedir.

Tablo 15

Yaşa Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	18-24 yaş	25	4,08	1,04	0,278	0,841	0,603	
	25-31 yaş	109	4,23	0,79				
	32-38 yaş	36	4,20	0,88				
	39 yaş ve üzeri	28	4,28	1,05				
Okul Yönetimi	18-24 yaş	25	3,58	1,28	0,468	0,705	0,197	
	25-31 yaş	109	3,62	1,16				

Öğretmen Motivasyon Ölçeği	32-38 yaş	36	3,40	1,34	0,319	0,812	0,733
	39 yaş ve üzeri	28	3,74	1,15			
	18-24 yaş	25	3,88	1,04			
	25-31 yaş	109	3,98	0,85			
	32-38 yaş	36	3,86	0,91			
	39 yaş ve üzeri	28	4,05	1,01			

Tablo 15'e göre öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	Önlisans/Lisans	142	4,34	0,82	3,367	0,001
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,89	0,94		
Okul Yönetimi	Önlisans/Lisans	142	3,62	1,22	0,447	0,656
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,53	1,17		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Önlisans/Lisans	142	4,04	0,87	2,102	0,037
	Yüksek Lisans ve üstü	56	3,74	0,96		

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre istatistiksel bakımdan farklılaştığı belirlenmiştir ($t=3,367$ $p<0,01$; $t=2,102$ $p<0,05$). Buna göre önlisans/lisans mezunu öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının yüksek lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Okul Yönetimi alt boyutu puanlarının eğitim durumuna göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin medeni durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17*Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*

Alt Boyutlar	Medeni Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	Evli	89	4,43	0,71	3,257	0,001
	Bekar	109	4,04	0,96		
Okul Yönetimi	Evli	89	3,75	1,20	1,626	0,105
	Bekar	109	3,47	1,20		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Evli	89	4,15	0,82	2,784	0,006
	Bekar	109	3,80	0,94		

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının medeni duruma göre istatistiksel bakımdan farklılaştığı belirlenmiştir ($t=3,257$ $p<0,01$; $t=2,784$ $p<0,05$). Buna göre evli öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanları bekar öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Okul Yönetimi alt boyutu puanlarının medeni duruma göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.3.2. Mesleğe Yönelik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular. Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çalışılan kuruma göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18*Çalışılan Kuruma Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*

Alt Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	İlkokul ⁽¹⁾	121	4,29	0,90	3,471	0,033	0,000	1-3
	Ortaokul ⁽²⁾	49	4,25	0,45				
	Lise ⁽³⁾	28	3,82	1,19				
Okul Yönetimi	İlkokul ⁽¹⁾	121	3,47	1,28	2,104	0,125	0,000	
	Ortaokul ⁽²⁾	49	3,88	0,92				
	Lise ⁽³⁾	28	3,62	1,27				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	İlkokul ⁽¹⁾	121	3,95	0,94	1,459	0,235	0,000	
	Ortaokul ⁽²⁾	49	4,10	0,56				
	Lise ⁽³⁾	28	3,73	1,19				

Tablo 18'e göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu puanlarının çalışılan kuruma göre istatistiksel bakımdan farklılaştığı belirlenmiştir

($F=3,471$ $p<0,05$). Gruplararası farklılıkların tespit edilmesi için yapılan Tamhane T2 post hoc testi (Levene $p<0,05$) sonuçlarına göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Öğrenciler alt boyutu puanları lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Okul Yönetimi alt boyutu ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği puanlarının çalışılan kuruma göre istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kurumda çalışma süresine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19

Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	0-1 yıl	46	4,31	0,77	1,095	0,353	0,019	
	2-4 yıl	85	4,15	0,98				
	5-10 yıl	55	4,16	0,85				
	11 yıl ve üzeri	12	4,57	0,34				
Okul Yönetimi	0-1 yıl	46	3,78	1,18	1,223	0,302	0,052	
	2-4 yıl	85	3,60	1,20				
	5-10 yıl	55	3,54	1,13				
	11 yıl ve üzeri	12	3,05	1,58				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	0-1 yıl	46	4,10	0,84	0,502	0,682	0,249	
	2-4 yıl	85	3,92	0,99				
	5-10 yıl	55	3,90	0,85				
	11 yıl ve üzeri	12	3,93	0,83				

Tablo 19’a göre öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin meslekte çalışma süresine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Meslekte Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Meslekte Çalışma Süresi	N	Ort.	ss	F	p	Levene p	Fark
--------------	-------------------------	---	------	----	---	---	----------	------

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	4,18	0,65	0,750	0,524	0,035
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	4,16	1,02			
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	4,49	0,45			
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	4,27	1,01			
Okul Yönetimi	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	3,54	1,07	0,239	0,869	0,043
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,63	1,26			
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	3,44	1,53			
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	3,70	1,12			
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	4 yıl ve altı ⁽¹⁾	64	3,92	0,73	0,168	0,918	0,344
	5-10 yıl ⁽²⁾	86	3,94	1,03			
	11-15 yıl ⁽³⁾	18	4,04	0,75			
	16 yıl ve üstü ⁽⁴⁾	30	4,03	0,98			

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların meslekte çalışma süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21

Branşa Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Branş	N	Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	Sınıf Öğretmeni	31	4,42	1,02	1,423	0,156
	Branş Öğretmeni	167	4,18	0,84		
Okul Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	31	3,79	1,14	1,015	0,312
	Branş Öğretmeni	167	3,55	1,21		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Sınıf Öğretmeni	31	4,16	1,00	1,336	0,183
	Branş Öğretmeni	167	3,92	0,88		

Tablo 4.18'e göre öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların branşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının

öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi için öncelikle ölçekler ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkiler Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları ile Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler		Anlama-Empati Kurabilme	Sosyal Rahatlık	Destekleme	İletişim Becerileri Ölçeği	Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	Okul Yönetimi	Öğretmen Motivasyon Ölçeği
Anlama-Empati Kurabilme	r	1						
	p							
Sosyal Rahatlık	r	,631**	1					
	p	,000						
Destekleme	r	,514**	,174*	1				
	p	,000	,039					
İletişim Becerileri Ölçeği	r	,985**	,676**	,609**	1			
	p	,000	,000	,000				
Kişisel Gelişim ve Öğrenciler	r	,406**	,562**	-,145*	,382**	1		
	p	,000	,000	,042	,000			
Okul Yönetimi	r	,708**	,510**	,257**	,687**	,582**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	r	,628**	,600**	,068	,603**	,887**	,891**	1
	p	,000	,000	,345	,000	,000	,000	

* p<0,05 **p<0,01

Tablo 22'ye göre Anlama-Empati Kurabilme alt boyutu puanları ile;

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler ($r=0,406$; $p<0,01$; pozitif); Okul Yönetimi ($r=0,708$; $p<0,01$; pozitif) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($r=0,628$; $p<0,01$; pozitif) ile istatistiksel bakımdan ilişki bulunmuştur.

Sosyal Rahatlık alt boyutu puanları ile;

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler ($r=0,562$; $p<0,01$; pozitif); Okul Yönetimi ($r=0,510$; $p<0,01$; pozitif) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($r=0,600$; $p<0,01$; pozitif) ile istatistiksel bakımdan ilişki bulunmuştur.

Destekleme alt boyutu puanları ile;

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler ($r=-0,145$; $p<0,05$; negatif); Okul Yönetimi ($r=0,257$; $p<0,01$; pozitif) ile istatistiksel bakımdan ilişki bulunmuştur.

İletişim Becerileri Ölçeği puanları ile;

Kişisel Gelişim ve Öğrenciler ($r=0,382$; $p<0,01$; pozitif); Okul Yönetimi ($r=0,687$; $p<0,01$; pozitif) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($r=0,603$; $p<0,01$; pozitif) ile istatistiksel bakımdan ilişki bulunmuştur.

4.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarının Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin anlama-empati kurabilme ve sosyal rahatlık alt boyutları ile öğretmen motivasyon ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğundan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkisinde bu değişkenlerin bağımsız değişkenler olmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmen motivasyonun yordanmasına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 23'de görülmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Motivasyon Düzeylerini Yordaması

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	1,751	0,186	-	9,431	0,000**
Anlama-Empati Kurabilme	0,345	0,056	0,414	6,127	0,000**
Sosyal Rahatlık	0,312	0,062	0,339	5,008	0,000**

Multiple R=.681, $R^2=.464$, Adj. $R^2=.458$, $F_{(2,195)}=84,245$ $p=0,000$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 23'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmeleri ve sosyal rahatlık algılarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir ($F=84,245$; $p<0,01$). Öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmelerine dair olan algılarının bir birim artması halinde öğretmenlerin motivasyonlarının 0,414 birim artacağı ve

yine öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlıklarına dair olan algılarının bir birim artması halinde öğretmenlerin motivasyonlarının 0,359 birim artacağı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonundaki varyansın %45,8'ini açıkladığı saptanmıştır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular kısmında elde edilen sonuçlar verilmiş ve literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak tartışılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada özel okul kurumunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının onların mesleki motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin bakış açısına göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine dair genel algılarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Azimi (2021)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Topluer (2008)'in çalışmasında da aynı durum ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuca göre okul müdürleri görev yerlerinde iletişim anlayışı ve yaklaşımı bakımından iyi bir lider konumundadır. Benzer şekilde iletişim hususunda yeterli beceri ve bilgi birikime sahiptir. Okul müdürlerinin bu özellikleri de okulun kendi içindeki iletişim sisteminin kalitesinin iyileşmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ise oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Selçuk (2016)'un çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Bektaş (2010)'ın çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta seviye olduğu, Alpanık (2011) ve Sucu (2016) çalışmasında öğretmenlere ait motivasyonların orta seviyede olduğu, Recepoğlu (2013) ve Ergen (2009)'in gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleğine yönelik ilgisi yüksek ve motivasyonu tam olan öğretmenlerin vermiş oldukları eğitim kalitesini yükselteceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin iletişim

becerileri algılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Uzun ve Ayık (2016), Akbaş (2018), Çetinkaya (2012)'nin çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Koçak (2013)'ın 211 öğretmenle yürütmüş olduğu çalışmada da cinsiyetin iletişim becerileri algısında belirleyici bir rolü olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin her iki cinsiyete yönelik olarak iletişim anlayışlarının değişmediği ve eşit bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilebilir.

Araştırmada önlisans/ lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans ve üstü öğretmenlerden okul müdürlerinin sosyal rahatlıklarının daha fazla olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Çelik (2019)'in çalışmasında önlisans mezunu olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha olumlu buldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çetinkaya (2012)'nin çalışmasında da önlisans mezunu öğretmenlerin müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyelerindeki artışla birlikte okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının olumsuz doğru kaydığı ifade edilebilir.

Araştırmada evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden okul müdürlerinin daha fazla empati kurabildiklerini, daha fazla destek gösterme davranışlarını sergilediklerini ve genel iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Azimi (2021)'nin çalışmasında medeni duruma göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıların farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bulut (2004)'un çalışmasında da benzer şekilde medeni durumun bu algıda belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Kaynar Ak (2021)'in çalışmasında da bu sonuç ile paralellik göstermektedir. Buna göre okul müdürlerinin iletişim anlayışlarının evli veya bekar öğretmenlere farklılık içermediği ifade edilebilir.

Araştırmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az anlayışlı ve empati sahibi olduğunu ve genel olarak iletişim becerilerinin daha düşük olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca yine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin iletişim bağlamında daha az destekli davrandıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ünal Bozcan ve Yalçınkaya (2018)'nin gerçekleştirmiş

oldukları çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının görev yapılan okulun türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşılık Kömerik (2021)'in çalışmasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının ortaokul ve liseye göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü ile olumlu iletişim ihtiyaçlarının daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerden 4 yıl ve altı yıldır meslekte olanlarının okul müdürlerinin iletişim becerilerini 5-10 yıl ve 16 yıl ve üstü yıldır meslekte olanlardan daha düşük gördükleri belirlenmiştir. Çetinkaya (2012)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilköğretimde görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık içermediği belirlenmiştir. Torbacıoğlu (2007)'nin çalışmasında ise mesleki kıdem ve iletişim becerileri algısı arasında ilişki bulunmuştur. Uzun ve Ayık (2016) öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmasında okul yöneticilerinin sözsüz iletişim becerilerine yönelik algılarının meslekte çalışma süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Türkyılmaz (2018)'in çalışmasında da mesleki kıdemin okul müdürlerinin iletişim becerileri algısında bir etken olmadığı belirlenmiştir. Buna göre mesleğin başında olan öğretmenlere yönelik okul müdürlerinin iletişim kaynaklı sorunlarının olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim esnasında sosyal olarak rahat olduklarına ve daha destekleyici olduklarına dar inançlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Torbacıoğlu (2007)'nin yapmış olduğu çalışmada branş değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının branşa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte Karayigit (2019) branşa göre iletişim becerileri algısında bir farklılık bulamamıştır. Ayrıca Koçak (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da branştan bağımsız bir algının olduğu saptanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile daha fazla iletişime ihtiyaçları olduğundan dolayı ve okul müdürlerinin de bu ihtiyaca cevap vermelerinden ötürü araştırmada buna benzer bir sonuca ulaşıldığı

düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kulaber (2015)'in çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran mesleklerini daha çok sevdikleri ve bu şekilde davrandıkları belirlenmiştir. Karayığit (2019)'in çalışmasında yine kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Keçer (2017)'in çalışmasında ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Koçak (2013) tarafından yürütülen çalışmada da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin motivasyonlarına etki etmediği ifade edilmiştir. Bektaş (2010)'ın çalışmasında ise erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Köprülü (2011)'nın çalışmasında ise kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre literatürde cinsiyet ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli sonuçlar olacak biçimde elde edilmiş olup, tam bir uzlaşma olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bingöl (2021)'ün çalışmasında öğretmenlerin yaşı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Emiroğlu (2017) ve Çakır (2019)'ın çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre mesleki motivasyonun yaştan bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada önlisans / lisans mezunu öğretmenlerin kişisel gelişim ve öğrencilere yönelik motivasyonlarının ve genel motivasyonlarının lisansüstü ve üzeri mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bingöl (2021)'ün çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mezuniyet derecesinin öğretmenleri motive eden bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişim ve öğrencilere yönelik motivasyonlarının lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kahya (2020)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilkokulda

görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karataş (2020)'in çalışmasında en yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin ilkokullarda görev yaptığı, en düşük motivasyon düzeylerinin lisede görev yapan öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Cansu (2019) ve Ugar (2019)'ın çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre literatürde eğitim grubunda yer alan öğrencilerin yaşları düştükçe öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin arttığına dair bir genelleme yapılabilmektedir. Yaş bakımından daha küçük olan öğrencilerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde rol alan öğretmenlerin bir dış etmenden bağımsız olarak içten gelen bir istek ile öğrencilere beslenen sevginin de katkısıyla motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının kurumda çalışma süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bingöl (2021)'ün çalışmasında öğretmenlerin okulda çalışma süresi ve mesleğe yönelik motivasyonları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna göre öğretmenin aynı kurumda uzun seneler çalışıyor olması o kurumdan memnuniyetini gösteren bir unsur gibi algılansa da araştırmamızda bunu destekleyen bir bulguya ulaşılmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının meslekte çalışma süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Türkyılmaz (2018)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Koçak (2013) ve Emiroğlu (2017)'nin çalışmasında ise mesleki kıdem ve motivasyon arasında bir ilişki kurulamamıştır. Helvacı ve Başın (2013)'in çalışmasında da meslekte çalışma süresinin motivasyon düzeyini belirleyici bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ebeim (2012)'in çalışmasında da meslekte çalışma süresine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın bulguları literatür ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının branşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Selçuk (2016)'ın çalışmasında öğretmenlerin branşları ile görev yaptıkları branşları arasında istatistiksel bakımdan bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Argon ve Ertürk (2013)'ün çalışmasında da branşa göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akgül (2012)'ün

alışmasında ise sınıf ğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul bünyesinde gerçekleşen işbirliklerinin karşılıklı güvene dayanması ve bir uyumun olması sınıf ya da branş öğretmenleri nazarında bir farklılığın oluşmamasına sebep olmuş olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada ğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları ile kendi kişisel gelişim ve öğrenciler ile ilgili motivasyonları, okul yönetimine dair olan motivasyonları ve genel motivasyonları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. elik (2019)'in çalışmasında 1201 ğretmen katılmış ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Eğitim kurumlarında motivasyonun artması ile yönetici düşüncelerinin ve iletişim anlayışlarının da olumlu yönde gelişmesi beklenmektedir. Yılmaz ve Ceylan (2017) okulda görev yapan müdürlerin okulun başarısını arttırması amacıyla öğretmenlerin beklentilerinin yerine getirilmesi ve motivasyonlarını yüksek tutması gerektiiklerini iletmişleridir.

Araştırmada ğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmeleri ve sosyal rahatlık algılarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bektaş (2010)'ın 78 yönetici ve 200 ğretmen ile yürütmüş olduğu çalışmada müdürlerin sosyal iletişim beceri düzeylerinin okulda görev yapan sınıf ğretmenlerinin motivasyonları pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ada ve ark. (2013)'nın okulda görevde yapan 19 sınıf ğretmeni ile yürütmüş oldukları nitel çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını olumlamaları halinde öğretmenlerin motivasyonlarına katkı sundukları bulunmuştur. Karaköse ve Kocabaş (2006)'ın toplamda 296 ğretmen ile yapmış oldukları araştırmada okul müdürlerinin olumlu iletişim anlayışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına yüksek düzeyde katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maçın (2010)'in çalışmasında da okul müdürlerinin iletişim becerilerinin ğretmen motivasyonun etkileyen önemli bir unsur olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. nal (2000)'in toplamda 186 ğretmen ve yönetici ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada müdürlerin öğretmenlere iletişim kaynaklı yaklaşımlarının pozitif olması, öğretmenlerin fikirlere önem vermesinin motive edici bir davranış olduğu sonucu

elde edilmiştir. Özgan ve Aslan (2008)'in çalışmasında öğretmen ve müdürlerinden oluşan 13 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada müdürlerin iletişim şekillerinin motivasyonu olumlu yönde etkilediği ve sert ve kırıcı davranışların öğretmenlerin motivasyonunda düşüşe sebep olduğu bulunmuştur. Torbacıoğlu (2007)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yöneticilerin iletişim becerilerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Alanyazında bu konu ile yapılmış benzer çalışmaların bulgularının büyük çoğunluğunun müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi olduğunu gösterdiği görülmekte olup, bu çalışmada elde edilen bulgular da alanyazınla paralellik göstermektedir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmada İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin %70,2'si kadın, %55,1'i 25-31 yaş arasında, %71,7'si yüksekokul / lisans mezunu, %55,1'i bekardır. Ayrıca öğretmenlerin %61,1'i ilkokulda görev yapmakta iken, %42,9'u 2-4 yıldan bu yana halihazırda görev yaptıkları kurumda bulunmakta ve %43,4'ü ise 5-10 yıldan bu yana öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. Son olarak öğretmenlerin %84,3'ü branş ve %15,7'si sınıf öğretmenidir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları ile kendi kişisel gelişim ve öğrenciler ile ilgili motivasyonları, okul yönetimine dair olan motivasyonları ve genel motivasyonları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmeleri ve sosyal rahatlık algılarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin demografik ve mesleğe yönelik özelliklerine göre kendi motivasyon düzeyleri ve müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının farklılaşma durumlarının incelenmesi yapılmıştır. Araştırmada önlisans/ lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans ve üstü öğretmenlerden okul müdürlerinin sosyal rahatlıklarının daha fazla olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer

şekilde evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden okul müdürlerinin daha fazla empati kurabildiklerini, daha fazla destek gösterme davranışlarını sergilediklerini ve genel iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca 4 yıl ve altı süredir meslekte bulunan öğretmenlerden 4 yıl ve altı yıldır meslekte olanlarının okul müdürlerinin iletişim becerilerini 5-10 yıl ve 16 yıl ve üstü yıldır meslekte olanlardan daha düşük gördükleri belirlenmiştir. Bir başka durum ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az anlayışlı ve empati sahibi olduğunu ve genel olarak iletişim becerilerinin daha düşük olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. İletişim becerileri algısı ile ilgili son olarak sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim esnasında sosyal olarak rahat olduklarına ve daha destekleyici olduklarına dar inançlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin eğitim durumuna, medeni duruma ve görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre önlisans / lisans mezunu öğretmenlerin kişisel gelişim ve öğrencilere yönelik motivasyonlarının ve genel motivasyonlarının lisansüstü ve üzeri mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine evli öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri bekar öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişim ve öğrencilere yönelik motivasyonlarının lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları dikkate alınarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- 1) Araştırmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az anlayışlı ve empati sahibi olduğunu ve genel olarak iletişim becerilerinin daha düşük olduğunu düşündükleri belirlendiğinden lise düzeyindeki bu olumsuz algının giderilmesi adına lisede görev yapan müdürlerin bilinçlendirilmesi ve seminer, eğitim vb. eğitim faaliyetlerinin müdürlere yönelik olarak verilmesi önerilebilir.
- 2) Araştırmada öğretmenlerden 4 yıl ve altı yıldır meslekte olanlarının okul müdürlerinin iletişim becerilerini 5-10 yıl ve 16 yıl ve üstü yıldır meslekte

olanlardan daha düşük gördükleri belirlendiğinden okul müdürlerinin mesleki tecrübe olarak daha k demsiz olan öğretmenlere yönelik iletişim anlayışlarını gözden ge cirmeleri, belki bu hususa daha fazla eğilim göstermeleri önerilebilir.

- 3) Araştırmada sınıf  ğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim esnasında sosyal olarak rahat olduklarına ve daha destekleyici olduklarına dar inançlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlendiğinden branş öğretmenlerine yönelik olarak müdürlerin iletişim anlayışlarını iyileştirmeleri adına sempozyum, seminer, eğitim vb. faaliyetlerin düzenlenmesi tavsiye edilebilir.
- 4) Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişim ve öğrencilere yönelik motivasyonlarının lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunduğundan, bu farklılığın kaynaklandığı unsurların araştırılması adına daha detaylı ve  zg n çalışmaların yürütülmesi tavsiye edilebilir.
- 5) Araştırmada  ğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati kurabilmeleri ve sosyal rahatlık algılarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin olduğu belirlendiğinden okul müdürlerinin öğretmenleri anlama konusunda daha fazla gayret göstermeleri, empati anlayışlarını daha derinleştirmeleri ve öğretmenler ile iletişimde iletişimi olumsuz etkileyebilecek sert ve agresif davranışlardan kaçınmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, Ş. A. (2010). *Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurların Çalışanlar Üzerindeki Etkileri*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166
- Akat, İ., Budak, G. & Gülay. (2002). *İşletme yönetimi*. İzmir: Beta Yayınları.
- Akbaş, F. Y. (2018). Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akgül, S. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akman, F. (2017). Sağlık Kurumlarında Hemşirelerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Adaletin İş Motivasyonuna Etkisi: Özel Hastaneler Alan Araştırması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, İ. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alpanık, F. (2011). Resmi İlköğretim Okullarında Okul İçi Şiddet Algısı ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Alsat, O. Ç. (2016). Çalışan Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İş Tatminine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Argon, T., Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159-179.
- Arslan, M. C. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atık, L. (2009). İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Toplam Kalite Yönetimine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımlar.
- Aytürk, N. (2015). *Örgütsel ve Yönetimsel Davranış: Örgütlerde İnsan İlişkileri ve Yönetimsel Davranış Yöntemleri*. Baskı: 2, Ankara: Detay Yayıncılık
- Azimi, M. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Örgütsel Sessizlik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baltaş, A. (2009). *İnsana ve İşe Değer Katan Yeni İK*, Remzi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Baş, Y. (2014). Perakende Giyim Mağazalarında Çalışan Satı Temsilcilerinin Motivasyon Etkileyicileri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5): 69-93.

- Başaran, İ. (2000). *Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Bektaş, A. (2010). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benton, D., & Halloran, J. (1991). *Applied Human Relations: An Organizational Approach*, 4. Ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bingöl, Y.H. (2021). Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cansu, Rafet (2019). Yenilikçi Yönetim Özellikleri Gösteren Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cihan, M. (2006). John Locke ve Eğitim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı) (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı.
- Çakır, S. (2019). Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Çetinkaya, H. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, K. (1999). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlilerini Güdüleyen Özendirme Araçları, *Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı*, 32(1): 277-293.
- Demir, K. (2011). Teachers' Intrinsic and Extrinsic Motivation as Predictors of Student Engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2): 1397-1409.
- Demirtaş, M. (2010). Örgütsel İletişimin Verimlilik ve Etkinliğinde Yararlanılan İletişim Araçları ve Halkla İlişkiler Filmleri Örneği. Marmara Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1).
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar*. (3. basımdan çeviri) (Çev. Ed T. Totan). Ankara: Nobel.
- Doğın, S., & Koçak O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1): 1-18.

- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir inceleme. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 105-119.
- Ebcim, P. Ö. (2012). Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (2 b.). İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 13. Baskı. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 14. Baskı, İstanbul: Beta Yayınevi
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergün, M. (2012). *Sınıfta Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, E. (2003). Organizasyonel zekanın gelişmesinde örgütsel iletişimin rolü. *Kurgu Dergisi*, 5:20, 245-254.
- Ertürk, M. (2009). *Yürütme Fonksiyonu. İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.

- Ertürk, R., & Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58): 582-603.
- Fidan, M., & Küçükali, R. (2014). İlköğretim Kurumlarında Yöneticilerin İletişim Becerileri ve Örgütsel Değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- Forsyth, P. (2006). *Yaratıcı Motivasyon Teknikleri*, 1. Baskı, İstanbul, Kaizen.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Girgin, K. (2005). Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26: 237-251.
- Göloğlu Demir, C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37): 73-87.
- Gözler, A., & Özmen, F. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Güdüleme Roller. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(1): 66-79.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 140-156.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık.

- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Star Ofset.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*. Hove East Sussex: Routledge.
- Helvacı, M. A., Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 300-322.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration, Theory, Research and Application*, Ankara: Nobel.
- Huseman, R., Hatfield, J., & Miles, E. (1987). A New Perspective On Equity Theory: The Equity Sensitivity Construct. *Academy Of Management Review*, 12(2): 222-234.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İlhan, T. (2015). *Öz Belirleme. Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahya, S. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karaboğa, M. (2007). Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadavut, A. (2018). İş Tatmini ve Motivasyon Araçlarının Çalışanlar Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması, *Yüksek Lisans Tezi*, Avrasya Üniversitesi.

- Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Hakan (2020). Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlammamış *Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karataş, S. (2017). *Eğitimde Motivasyon*. Günbayı, İ. (Ed.) içinde, Sınıf Yönetimi (s. 143-168). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karayiğit, M. (2019). Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.
- Karcıoğlu, F., Timuroğlu, M.K., & Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63.
- Kaya, C. K., & Yalçıntaş, M. (2016). Akademisyenleri Sanayi İle İşbirliği Yapmaya Motive Eden Unsurlar: Nitel Bir Çalışma. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal* (1): 324-331.
- Kaya, Y. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Kaynar Ak, M. (2021). Özel okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Keçer, F. (2017). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerine etkisi.

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kılıç, Y. (2018). Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Stajyer Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Araştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 21-32.

Koçak, O. (2013). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Koçel, T. (2001), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım A.Ş.8. Baskı, İstanbul.

Koçel, T. (2010). *Yöneticilik ve Motivasyon. İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 143-149.

Kömerik, A.(2021). Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin algıladıkları liderlik davranışları ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki aidiyetlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

Köprülü, S. T. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12): 191-210.

Kulaber, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi İstanbul ili örneği. *Yayımlanmamış*

yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri, İstanbul.

Lambert, E., Hogan, N., & Griffin, M. (2007). The Impact Of Distributive And Procedural Justice On Correctional Staff Job Stress, Job Satisfaction, And Organizational Commitment, *Journal Of Criminal Justice*, 35(6): 644–656.

Luthans, F. (2011). Organizational Behaviour. *Management, Knowledge and Learning International Conference*. New York: McGraw Hill,157.

Maçın, E. (2010). Yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu üzerine etkileri, *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul

MEB. (2008). Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım. *Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu*. Ankara: MEB.

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme, *Birey ve Toplum*, 5(10), 43-63

Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 190-206.

Polat, S. (2010). Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), 575-588.

Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson Education International Inc.

- Robbins, S., & Judge, T. (2012). *Organizational Behavior* (Cilt 14). İstanbul: Nobel Kitap.
- Robbins, S.P., & Coulter, M. (2012). *Management*, 11. Baskı, Prentice-Hall Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2016). *Örgütlerde Davranış*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Saygılı, A. (2018). Örgütlerde Uygulanan Motivasyon Araçlarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Uludağ Üniversitesi, Çalışma Ekonomisi ve Çalışma Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation n Education: Theory, Research, And Applications*. Pearson Education.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. *YBS Ansiklopedisi*, 2(1): 23-27.
- Selçuk, M. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Semerci, A. (2005). İş Motivasyonu ve Sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda Bir Uygulama. *Uzmanlık Yeterlilik Tezi*. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. Ankara
- Sevinç, H. (2015). Kamu Çalışanlarının Motivasyonunda Kullanılan Araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39): 944-964.
- Sözer, Z. (2006). Örgüt Kültürünün İşgören Motivasyonu ile İlişkisi ve Bir Uygulama, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Stewart, C., Martin, K., & Tyrone, P. (2005). *Managing and organization*. SAGE Publication.
- Sucu, A. (2016) Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2011). *Using multivariate statistics*, 6th edition, Pearson, U.S.A.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar: Motivasyon, İş Tutumları, İş Stresi, İletişim, Mülakat, Performans Değerlendirme, Eğitim, Örgüt İklimi, Örgüt Kültürü, İş Etiği, Mobbing*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Topalhan, T. (2014). *Ücret Teorileri ve Ücret Politikaları*, Matser Ofset.
- Topluer, A. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki: Malatya İli Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Torbacıoğlu, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyonda Süreç Kuramları. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve Motivasyon: Geneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (105-132). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Töremen, F. (2000). Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 18-22.
- Tutar, H. (2003). İşletme Becerileri (Grup Çalışması). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tutar, H., & Yılmaz, K. M. (2013). İletişim (10.basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H., & Yılmaz, M.K. (2012). İletişim (Genel Ve Örgütsel Boyutuyla). 8. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (Güdülenme). A. Bakıoğlu (Ed.) içinde, Eğitim psikolojisi (299-310). Ankara: Nobel.
- Türkyılmaz, S. (2018). İlkokul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ugar, Y. (2019). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sözsüz iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi: Bir öncü çalışma. İletişim Ve Araştırma Dergisi, 43.
- Ünal Bozcan E. ve Yalçınkaya M. (2018). Temel eğitim kurumlarında yöneticilerin etik liderlik davranışları ile iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi. Turkish Studies, 13(27), 263-284.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 84 – 90.

- Venugopalan, O. (2007). Maslow's Theory of Motivation its Relevance and Application Among Non-Managerial Employees of Selected Public and Private Sector 76 Undertakings in Kerala. University of Calicut. *Thesis*. Department of Commerce & Management Studies.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, W. (1973). New Directions n Equity Research. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 25(2): 151.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1): 33-46.
- Yıldız, N. O., & Bostancı, T. G. (2016). Bireylerin İş Yaşamlarına İlişkin Motivasyon Düzeylerinde Dağılımın Etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3): 65-77.
- Yıldız, V. A. ve Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1741-1754.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 6.Baskı, Ankara: Gazi Yayınları.
- Zeynel, E., & Çarıkçı, İ. (2015). Mesleki Motivasyonun, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Akademisyenler Üzerine Görgül Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3): 217-248.