T.C.
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEZ BAŞLIĞI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİLİN OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cahit ATSIZ

Danışman
Dr. Öğr. Üye. Naciye AYNAS

HAKKARİ

2024

T.C.
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
HAKKARİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cahit ATSIZ tarafından hazırlanan Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okul İklimi ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez, (savunma tarihi) tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan: Prof. Dr. Ahmet AKBABA	Hakkari Üniversitesi	
Üye : Doc. Dr. Rezzan UÇAR	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	
Üye : Dr.Öğr. Üyesi Naciye AYNAS(Danışman)	Hakkari Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu (tezin türü) tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ……Sayılı kararıyla ……. tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN

Enstitü Müdür V.

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

13/11/2024

İmza

Cahit ATSIZ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİLİN OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cahit ATSIZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS

2024, 126 s.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen algılarına göre okul iklimi ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonel dile ilişkin algılarının, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Hakkari il genelinde görev yapan resmi ve özel ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 635 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavında okul başarı ortalamaları esas alınmıştır. Toplanan veriler SPSS ve AMOS programlarıyla analiz edilmiş; tek yönlü varyans analizi(ANOVA), bağımsız gruplar t-testi, pearson korelasyon analizi ve demografik özellikleri belirlemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, motivasyonel dilin okul iklimi ile pozitif yönlü ilişkisi bulunduğu anlamlı bir şekilde yordadığı, akademik başarıyı ise %10'luk olumlu yönde ilişki kurduğu ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin en çok yönlendirici dili kullandığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Motivasyon, Motivasyonel Dil, Okul İklimi, Okul Yöneticileri.

ABSTRACT

INVESTİGATİON OF THE EFFECT OF THE MOTİVATİONAL LANGUAGE USED BY SCHOOL ADMİNİSTRATORS ON SCHOOL CLİMATE AND ACADEMİC ACHİEVEMENT

Cahit ATSIZ

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Naciye AYNAS

2024, 126 p.

This study aims to examine the effects of the motivational language used by school administrators on teachers' perceptions of school climate and academic achievement. The study investigates whether teachers' perceptions of motivational language vary according to variables such as gender, subject area, years of teaching experience, and educational background. The relational survey model, a quantitative research method, was employed in the study.

The population of the research consists of public and private middle school teachers working in the province of Hakkari during the 2023-2024 academic year. The sample consists of 635 teachers selected through simple random sampling method. Data collection instruments include a "Personal Information Form" a "Motivational Language Scale" and a "School Climate Scale" Student achievement is evaluated based on the average school performance in the central exam of the High School Transition System (for the 2023-2024 academic year. The collected data were analyzed using SPSS and AMOS software, employing one-way analysis of variance (ANOVA), independent samples t-test, Pearson correlation analyses, and descriptive statistics to determine demographic characteristics. According to the research findings, motivational language significantly predicts a positive relationship with school climate and positively correlates with academic achievement at a rate of 10%, significantly predicting it as well. In the research, it was found that school administrators most frequently used directive language.

Keywords: Academic Achievement, Motivation, Motivational Language, School Climate, School Administrators.

ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların gelişiminde ve ilerlemesinde temel bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının yönetimi ve iç iklimi, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul yöneticileri, öğretmenlerle birlikte, öğrencileri motive etmek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve başarılı bireyler yetiştirmek için çaba göstermektedirler.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin, okul iklimi ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Motivasyonel dil, öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve performanslarını etkileyebilecek güçlü bir araçtır. Okul liderlerinin kullandığı dil, öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz bir etki bırakabilir ve dolayısıyla okul iklimini şekillendirebilir.

Bu çalışmanın tamamlanmasında emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim. Özellikle, çalışmamın her aşamasını titizlikle izleyen danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS (Hakkari Üniversitesi) değerli rehberliği ve sürekli desteği ile bu tezin tamamlanmasına büyük katkı sağlamıştır. Kendisine en içten teşekkürlerimi sunarım Ayrıca, bu çalışmayı değerli katkılarıyla destekleyen Doç. Dr. Halil KAMIŞLI'ya (Hakkari Üniversitesi) ve tez yazma sürecimde bana destek veren doktora öğrencisi Ferdi YAĞAN'a (Hakkari Üniversitesi) içten teşekkürlerimi sunarım. Her daim bana destek veren aileme ve dostlarıma da ayrıca teşekkür etmek isterim.

Bu çalışmanın, okul yönetimine, eğitim politikalarına ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlamasını umuyorum.

Cahit ATSIZ

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
ÇİZELGELER DİZİNİ xii
EKLER DİZİNİ xiv
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.6. Tanımlar 8
2. LİTERATÜR TARAMASI/ÖZETLERİ 9
2.1. Motivasyon Kavramı ve Önemi 9
2.1.1. Motivasyon Kuramları 12
2.1.1.1. Kapsam kuramları 12
2.1.1.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı 13
2.1.1.1.2. Frederick herzberg'in çift faktör teorisi 13
2.1.1.1.3. David mcclelland'in başarma ihtiyacı kuramı 13
2.1.1.2. Süreç kuramları 14
2.1.1.2.1. Beklenti teorisi 14

2.1.1.2.2. Geliştirilmiş beklenti teorisi 15
2.1.1.2.3. Amaç teorisi 15
2.1.1.2.4. Şartlandırma ve pekiştirme teorisi 15
2.1.1.2.5. Eşitlik teorisi 15
2.1.2. Motivasyon Türleri 16
2.1.3. Motivasyonu Etkileyen Bireysel Faktörler 16
2.1.4. Motivasyonu Etkileyen Örgütsel Faktörler 18
2.2. Motivasyonel Dil Kavramı ve Önemi 19
2.2.1. Dil Eylemleri 21
2.2.1.1. Yönlendirici dil(Etkisöz eylemi) 21
2.2.1.2. Empatik dil(Edimsöz eylemi) 22
2.2.1.3. Anlam oluşturucu dil(Dözsöz eylemi) 23
2.2.2. Motivasyonel Dile Yönelik Kuramsal Açıklamalar 24
2.3. Okul İklimi 25
2.3.1. Okul İklimi Alt Boyutları 27
2.3.2. Okul İklimi Türleri 28
2.3.3. Okul İklimini Etkileyen Faktörler 30
2.4. Akademik Başarı 31
2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler 32
2.4.1.1. Bireysel faktörler 32
2.4.1.2. Okul ile ilişkili faktörler 33
2.4.1.3. Aile ile ilişkili faktörler 34
2.5. İlgili Araştırmalar 35
2.5.1. Motivasyonel Dil ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 35
2.5.2. Motivasyonel Dil ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 41
2.5.3. Okul İklimi ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 43

2.5.4. Okul İklimi ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 47
3. METODOLOJİ/MATERYAL VE YÖNTEM 49
3.1. Araştırmanın Modeli 49
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 49
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları 51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 52
3.3.2. Motivasyonel Dil Ölçeği (MDÖ) (Motivational Language Scale) 52
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği 54
3.3.4. Akademik Başarı 57
3.4. Veri Analizi 57
4. BULGULAR 60
4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımına İlişkin Bulgular 60
4.2. Motivasyonel Dil Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular 61
4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular 65
4.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular 72
4.6. Ölçeklerin Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Bulgular 72
4.7. Ölçek Puanlarının İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi 75
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 79
5.1. Sonuç ve Tartışma 79
5.1.1. Motivasyonel dile yönelik genel sonuçlar ve tartışma 79
5.1.2. Motivasyonel Dilin Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma 81
5.1.2.1. Motivasyonel dilin yaş değişkenine göre sonuçları ve tartışma 81
5.1.2.2. Motivasyonel dilin cinsiyet değişkenine göre sonuçları ve tartışma 82
5.1.2.3. Motivasyonel dilin branş değişkenine göre sonuçları ve tartışma 83

5.1.2.4. Motivasyonel dilin hizmet yılı değişkenine göre sonuçları ve tartışma... 84
5.1.2.5. Motivasyonel dilin eğitim durumu değişkenine göre sonuçları 85
5.1.5. Motivasyonel Dil ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Genel Sonuçlar ve Tartışma..... 91
5.1.6. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Dili ve Okul İkliminin Okulun Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Genel Sonuçları ve Tartışma..... 93
5.2. Öneriler 95
5.2.1. Araştırmacılar için öneriler 95
5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler 96
KAYNAKLAR 98
EKLER..... 120
Ek-1: Hakkari Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı 120
Ek 2. Motivasyonel Dil Ölçeği Kullanım İzni 121
Ek 3. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni..... 122
Ek 4 . Ölçekler (Kişisel Bilgi Formu Ölçeği) 1253
Ek 5. Ölçekler (Motivasyonel Dil Ölçeği)..... 1254
Ek 6. Ölçekler (Okul İklimi Ölçeği) 125
ÖZGEÇMİŞ 126

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

F	:	Frekans Değeri
N	:	Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı
P	:	Anlamlılık Derecesi
r	:	Korelasyon Katsayısı
Ss	:	Standart Sapma
$\bar{X}$	:	Aritmetik Ortalama
%	:	Yüzde

Kısaltmalar

Akt.	:	Aktaran
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
LGS	:	Liselere Geçiş Sistemi Açılımı
Vd	:	Ve Diğerleri
SPSS	:	Statistical Package for the Socal Sciences
T	:	T testi değeri
ANOVA	:	Varyans Analizi
Dr. Öğr	:	Doktor Öğretim

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Motivasyonel Dil Ölçeğin Çok Faktörlü Modeli..... 54
Şekil 2. Okul iklimi Ölçeğin Çok Faktörlü Model 56
Şekil 3. Değişkenlere İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli..... 73

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular 50
Tablo 2. Motivasyonel Dil Ölçeğin 3 Faktörlü İkinci Düzey Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri 53
Tablo 3. Okul İklimi Ölçeğin 3 Faktörlü İkinci Düzey Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri 55
Tablo 4. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Normal Dağılım Uygunluğunun Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları 58
Tablo 5. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri 60
Tablo 6. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 61
Tablo 7. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları 62
Tablo 8. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 63
Tablo 9. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64
Tablo 10. Motivasyonel Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 65
Tablo 11. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Betimleyici istatistikler 66
Tablo 12. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 67
Tablo 13. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları 68
Tablo 14. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 69
Tablo 15. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 70
Tablo 16. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin T-testi Analiz Sonuçları 71

Tablo 17. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Betimleyici istatistikler..... 72
Tablo 18. Yapısal Eşitlik Modeli Sonrası Uyum İndeksleri 74
Tablo 19. Model Kapsamında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Model Yol Katsayıları 74
Tablo 20. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçek/Alt Boyut Ve Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları..... 76

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Hakkari Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı
Ek 2. Motivasyonel Dil Ölçeği Kullanım İzni
Ek 3. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu Ölçeği Formu
Ek 5. Motivasyonel Dil Ölçeği Formu
Ek 6. Okul İklimi Ölçeği Formu
Ek 7. Özgeçmiş

1. GİRİŞ

Bu tezin birinci bölümünde, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin okul iklimi ve akademik başarı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Ayrıca, tezdeki problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları, temel tanımları ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesi, insanların yaşam biçimlerini ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek onları yeni beklenti ve ihtiyaçlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu değişime uyum sağlamak, bireylerin bir araya geldiği ve toplumsal düzenin şekillendiği eğitim kurumları için hayati bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim kurumları, değişimin gerekliliklerine hızla uyum sağlayarak toplumsal yapının şekillenmesinde kilit bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitim, yalnızca bireylerin bilgi edinmesini değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve etik değerleri içselleştirmesini, bireylerin kendilerini gerçekleştirmesini ve toplumun nitelikli nesiller yetiştirmesini amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, hızlı değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlamayı başaran kurumların başında gelen eğitim kurumları, geleceğin etkili ve rekabetçi bireylerini yetiştirme misyonunu üstlenmiştir (Toğa ve Özmusul, 2022, s.147). Ancak, bu hedeflere ulaşmak için eğitim sistemine ayrılan kaynakların ne derece verimli kullanıldığının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarının etkililik düzeylerinin değerlendirilmesi, eğitime yapılan yatırımların toplumsal faydaya dönüşmesinde kritik bir öneme sahiptir. Literatürdeki araştırmalar, eğitime yapılan yatırımların yalnızca eğitimde etkililiği artırmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumun refah düzeyini de yükselttiğini ortaya koymaktadır (Benos ve Zotou, 2013, s.1; Liao ve diğerleri, 2019, s.1). Eğitim, hem bireylerin hem de toplumun sürdürülebilir kalkınmasına katkı sağlayan temel bir araç olarak, kaynakların etkin kullanımıyla hedeflerine ulaşabilmektedir (Yenipınar ve Yıldırım, 2022, s.898).

Eğitim kurumlarının, toplumsal refah düzeyinin artırılmasında oynadığı bu önemli rol, sosyal ve beşerî sermayenin gelişmesine ve toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılmasına da katkı sağlamaktadır (Çakmak, 2008, s.33; İçli,

2001, s.65). Bu katkının sürdürülebilir bir şekilde sağlanabilmesi ise eğitim süreçlerinin sağlıklı bir iletişim ve etkileşim ortamında yürütülmesine bağlıdır. Burada okul yöneticileri, eğitim kurumlarında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulması ve sürdürülebilir bir etkileşim ağı kurulmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Okul yöneticisi, okulun hedeflerini başarmak için okuldaki tüm personeli organize eden, onlara yönlendirici talimatlar veren, çalışmaları yönlendiren, koordine eden ve her şeyi denetleyen MEB'in eğitim felsefesi ve hedefleri çerçevesinde eğitim kurumunu en etkili şekilde idare etmeyi amaçlayan kişidir (Gürsel, 1997, s.1). Okul yöneticileri, eğitim kurumlarını en iyi şekilde yönetebilmek için gayret gösterirken, hem hedeflenen başarıya ulaşmayı ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemeli, hem de öğretmenlerin bireysel beklentilerini tatmin etmeye ve onları teşvik etmeye çaba göstermelidir (Yılmaz ve Ceylan, 2011, s.45). Bu çerçevede, etkili bir yönetici, çalışanlarıyla iletişim kurarken mevcut kaynakları göz önünde bulundurmalı, çevresindeki bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı olmalı, samimi, destekleyici ve yardımsever bir iletişim tarzı benimsemeli ve empati yeteneklerini aktif bir şekilde kullanarak iletişim kurmalıdır.

İletişim, grup üyelerinin duygu ve düşüncelerinin ifade edildiği bir ortamdır ve bu sayede canlanır. İletişim, okul içindeki personel ve öğrenciler arasında, dışarıda ise veliler ve diğer paydaşlarla etkileşimde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, okul yöneticisi, motivasyon süreçlerini yönetmek ve ihtiyaç duyulan motivasyon alanlarını tespit etmek için iletişimi en verimli şekilde kullanmak durumundadır. Bu nedenle iletişim, okul yöneticisi için en önemli araçlardan biridir (Gümüş ve Sezgin, 2012). Okul yöneticisinin sözlü ve sözsüz iletişim becerileriyle öğretmen, öğrenci ve velileri motive etmesi, etkilemesi ve yönlendirmesi beklenir. Motive olmuş öğretmen ve öğrenciler, Gemalmaz'ın (2014) belirttiği gibi, okulun hedeflerine ve bireysel amaçlarına daha kararlı ve güvenli bir şekilde katkıda bulunma eğilimindedir. Bu da okul yöneticilerin olumlu, destekleyici ve yapıcı dil kullanmalarıyla sağlanır (Mert, 2011, s.2).

Okul yöneticileri, öğrenciler ve öğretmenler ile iletişim süreçlerinde kullandıkları motivasyon dil, okul iklimi ve öğrenci başarısını etkileyen ana

etmenler arasında yer almaktadır (Hoy ve Tarter, 1997). Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, destek personeli ve diğer paydaşlardan oluşan okullarda, her örgütte olduğu gibi bir örgütsel iklim mevcuttur. Bu iklimin şekillenmesinde okul müdürünün kullandığı dil büyük bir öneme sahiptir çünkü müdürün dili ve iletişim tarzı, okulun genel atmosferini doğrudan etkiler (Mayfield v.d, 1995, s. 330; Özer, 2015, s. 59; Özen, 2013, s. 89). Okul yöneticileri, hem görev ve sorumlulukları hatırlatmaya yönelik motivasyonel dil kullanırken, hem de öğretmen ve öğrencileri motive etmek için motivasyonel bir dil kullanmaktadır. Okul yöneticisi tarafından kullanılan motivasyonel dil, yapıcı ve kapsayıcı olduğu zaman öğretmenlerin okula daha çok bağlandıkları, öğrencilerin hedeflerine daha ulaştıkları ve okulun amaçlarına ulaşmada katkılar sunduğu söylenebilir (Yavuz, 2018). Böylelikle yöneticinin stratejik iletişimi önem kazanır. Motivasyonel dil teorisi yöneticinin iletişimine katkı sağlamak için sözel iletişim metodlarına yönelik bir yol göstermektedir (Sullivan, 1988).

Motivasyonel dil teorisi, yöneticilerin çalışanlarını işlerine motive etme ve memnuniyetlerini artırma konusunda etkili iletişim stratejilerini inceleyen bir yaklaşımdır. Bu teori, yöneticilere çalışanların performansı ve diğer önemli tutumlarını geliştirmek için sözlü iletişim stratejilerini etkili bir araç olarak kullanmalarını önerir (Sullivan, 1988). Motivasyonel dil teorisi, yöneticilerin astlarıyla kaliteli etkileşim kurmalarında önemli bir rol oynar. Bu teori, sadece yönlendirici dil kullanımına odaklanmak yerine aitlik oluşturucu dil ve cesaret dilin de önemli olduğunu vurgular (Sarros vd., 2014). Yönlendirici dil, hedef belirleme ve yönergeler verme açısından önemli olsa da, cesaret verici dil astların güçlü yanlarını vurgulayarak motive etmeyi, aitlik oluşturucu dil ise astların kendilerini değerli ve anlaşılmış hissetmelerini sağlayarak bağlılık ve performansı artırmayı hedefler. Bu üç dil stratejisinin bir arada kullanılması, okul ortamında daha pozitif bir atmosfer oluşturarak okul iklimini olumlu yönde şekillendirebilir.

Okul iklimi, bir eğitim kurumunun fiziksel, sosyal ve duygusal atmosferini ifade eder ve bu ortam, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Pozitif bir okul iklimi, hem öğrenciler hem de öğretmenler için güvenli, destekleyici ve motive edici bir ortam sağlar. Bu atmosferin oluşturulmasında, yöneticilerin etkili iletişim stratejileri, yani motivasyonel dil kullanımları kritik bir rol oynar. Çünkü

okul iklimi, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinden, liderlik yaklaşımlarından ve kuruma duyulan aidiyet hissinden büyük ölçüde etkilenir. Okul iklimi, eğitim sistemi içerisinde okullara hem birçok fayda hem de çeşitli avantajlar sağlayan önemli bir olgudur (Gündoğan ve Koçak, 2017, s.640). Bunların başında öğretmen, öğrenci, veli, personel ve yöneticiler arasında etkili bir iletişim ortamı sağlaması gelmektedir. Öğrenciler açısından değerlendirildiği zaman olumlu okul iklimi, öğrencilerin okullara karşı tutumlarının olumlu olmasına destek olurken, olumsuz okul iklimi öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile akademik başarı düzeyleri de okul iklimine göre şekillenmektedir (Gündoğan ve Koçak, 2017, s.640). Örgütsel açıdan ele alındığı zaman okul ikliminin temel faydalarının başında okul etkililiğinin arttırılması gelmektedir. Öğretmenler açısından ele alındığı zaman okul iklimi öğretmenlerin mesleki donanımlarını daha etkili bir biçimde sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Şenel ve Buluç, 2016, s.1). Bunun temelinde okul ikliminin öğretmenlerin mesleki becerileri, iş doyumları, çalışma motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları ile yakından ilişkili olması yatmaktadır (Demir-Polat, 2018, s.1; Çetin-Gürkan, 2006, s.1).

Okul iklimi, eğitim sisteminin temel unsuru olan okulların daha etkili olmalarına katkı sağlamanın yanında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bilindiği gibi okullarda verilen eğitimin temel amaçları arasında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttırılması da yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri bireysel ve aile ile ilişkili faktörlerin yanında okul ile ilişkili unsurlardan da etkilenmektedir. Akademik başarı, sadece derslerdeki başarıyı değil, öğrencilerin özgüvenini, problem çözme becerilerini ve sosyal sorumluluklarını da içerdiğinden, okul ikliminin iyileştirilmesi ve doğru motivasyonel dilin kullanılması bu başarıyı artırmak için temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle ve öğrencilerle kurduğu güçlü iletişim ve sağladığı destek, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarına büyük katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda akademik başarı düzeyini etkileyen okul ile ilişkili faktörlerin başında okul ikliminin geldiği belirtilmektedir (Greenway, 2017, s.1; Kutsyuruba ve diğerleri,

2015, s.103; Zysberg ve Schwabsky, 2020, s.1; Tschannen-Moran ve diğerleri, 2006, s. 386).

Yukarıda yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman, eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmada sağlıklı okul ikliminin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yükseltilmesinin iki önemli unsur olduğu görülmektedir. Bu durum son yıllarda okul iklimini etkileyen unsurlar ile öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin ele alındığı çalışmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Huang ve Wang, 2021, s.1; Marshall, 2004, s.1; Atchia ve diğerleri, 2019, s.70; Rytkönen ve diğerleri, 2012, s.241). Okul iklimi ile akademik başarı düzeyini etkileyen faktörler oldukça çeşitli olmakla beraber, okul iklimi ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyen ortak değişkenlerin de olduğu bilinmektedir. Söz konusu ortak unsurların başında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil geldiği görülmektedir (Özer, 2015, s. 59; Özen, 2013, s. 89)

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon dil türlerinin okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin iyi bilinmesi eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmada oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu çerçevede yürütülen bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin okul iklimine ve akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin okul iklimine ve akademik başarıya etkilerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde, okul yöneticilerinin dil kullanımı ve motivasyonel iletişim stratejilerinin okul atmosferini nasıl şekillendirdiği, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği konusunda kapsamlı araştırmalar eksiktir. Çoğu araştırma, motivasyonel dilin eğitim ortamlarına olan genel etkilerini ele alırken, okul yöneticilerinin dil stratejilerinin okul iklimi ve akademik başarıyla olan özel ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu eksiklik, okul yöneticilerinin kullandığı dilin etkilerini daha iyi anlamayı ve bu anlayışı okul ikliminin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması adına uygulamalı bir şekilde kullanmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, okul yöneticilerinin motivasyonel dilinin okul iklimine ve akademik başarıya etkilerini keşfetmeyi amaçlayarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, tematik

ve metodolojik açıdan yapılacak bir inceleme, bu alandaki anlayışa katkı sağlamak ve ileride yapılacak araştırmalar için sağlam bir temel oluşturmak açısından büyük bir önem taşıyabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin, okul iklimine ve akademik başarıya olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin öğretmen algıları nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin öğretmen algıları yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre değişkenlik göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile okul iklimi arasında ilişki nasıldır?
6. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Motivasyonel dil, olumlu, cesaret verici ve ilham verici bir dil kullanarak kişilerin kendilerine güvenlerini artırır, amaçlarına ulaşmak için çaba göstermelerini teşvik eder ve başarıya odaklanır (Mayfield ve Mayfield, 2012). Motivasyonel dil hayatın her alanında önem taşıdığı gibi eğitim kurumlarında da ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle de okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin okulun birçok değişkenine etki ettiği bilinen bir gerçektir. Motivasyonel dil kullanımı, okul iklimini olumlu yönde etkileyerek öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirip akademik başarıyı artırır. Öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırarak hedeflerine ulaşma konusunda cesaretlendirir ve çaba göstermelerini teşvik eder (Özen, 2015). Öğretmenler, yöneticilerin kullandığı dilin etkisi altında kalmaktadır ve bu dil öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde onları motive edebilmektedir.

Bu da okulda huzurlu ortamların oluşmasını sağlayarak mutluluğu arttırabilir. Mutlu bir okul ortamı, öğrenci ile öğretmenler arasında güçlü sevgi ve saygı bağları oluşturabilir, bu da eğitim almayı kolaylaştırabilir ve başarıyı artırabilir (Akdemir, 2001). Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı aynı zamanda öğretmenlerin kuruma aidiyet duygusu yaşamalarını sağlayarak, okulun başarısı için daha fazla çaba harcamalarına teşvik edebilir. Bu şekilde, motivasyonel dilin kullanımı, okuldaki genel iklimi iyileştirerek öğrencilerin akademik başarısını destekleyebilir.

Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, akademik ve sosyal olarak desteklendiklerini hissettikleri bir ortam yaratır. Bu tür bir ortam, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını teşvik eder ve genel öğrenme başarılarını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin de işlerine daha motive olmalarını sağlayabilir, böylece okul genelinde daha pozitif bir atmosfer oluşturulabilir.

Bu araştırmanın önemi, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin okul iklimi ve akademik başarı alanında daha önce derinlemesine incelenmemiş bir ilişkiyi ele almasıdır. Bu araştırma, motivasyonel dilin okul iklimine ve akademik başarıya olan etkilerini sistematik bir şekilde araştırarak literatüre yeni bir boyut getirmekte ve özellikle okul yöneticilerinin günlük iletişim pratiği ve kullandıkları motivasyonel dilin, okulun genel etkileşimine, okulun başarısına ve atmosferine nasıl yansıdığını özgün bir perspektifle analiz etmektedir. Var olan literatürde, motivasyonel dilin öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve personel işbirliği üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar mevcuttur. Ancak, bu araştırma, motivasyonel dilin bu etkileri nasıl şekillendirdiğine ve okul iklimine nasıl yansıdığına odaklanarak, özgün ve ayrıntılı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışma, okul yöneticilerine motivasyonel dil kullanımıyla istenen okul ortamını oluşturabilmeleri konusunda rehberlik edebilecektir.

Bu çalışmanın okul yöneticilerine motivasyonel dil kullanımı konusunda rehberlik etmesi, eğitim-öğretimin kalitesinin artmasına, üstün düzeyde verimlilik ve performans sergilenmesine, iş doyumunun artmasına ve sağlıklı bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın özgün değeri, aynı zamanda olumsuz motivasyonel dilin de okul iklimine olan etkilerini inceliyor olmasıdır. Literatürde genellikle olumlu dil kullanımının olumlu sonuçlara yol açtığı vurgulanırken, bu araştırma, olumsuz dilin olumsuz sonuçlarını da ele alarak dengeli bir perspektif sunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma kapsamında seçilen örneklem gruplarının ölçek formlarına doğru, yansız ve samimi bir şekilde bilgi verdikleri tahmini olarak kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

a) Bu çalışma, 2023-2024 Hakkari il genelinde görev yapan resmi ve özel ortaokul öğretmenlerinin algılarıyla ile sınırlıdır.
b) Araştırmalarda kullanılan veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Motivasyonel Dil Ölçeği", "Okul İklimi Ölçeği" araçlarının ölçmüş oldukları nitelikler ve ortaokulların liselere giriş sınavında almış oldukları puan ortalamalarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyonel Dil: Motivasyonel dil, insanları motive etmek, performanslarını artırmak için kullanılan etkili iletişim tarzlarının kullanılmasıdır.

Motivasyon: Motivasyon, insanların hedeflere ulaşma isteği veya güdülenme durumudur.

Okul İklimi: Okul iklimi, bir okulun atmosferi veya ortamıdır ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin deneyimlediği fiziksel, duygusal ve sosyal ortamı kapsar.

Akademik Başarı: Akademik başarı, bir öğrencinin öğrenme sürecinde elde ettiği bilgi ve becerilerin ölçüsüdür. Sınav sonuçları, notlar ve performans değerlendirmeleri gibi ölçümlerle belirlenir.

Okul Yöneticisi: Okul yöneticisi, genellikle müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yaparak bir okulun idaresinden sorumlu olan liderdir.

2. LİTERATÜR TARAMASI/ÖZETLERİ

Bu bölümde, motivasyonel dil teorisi, okul iklimi ve akademik başarı kavramlarına yönelik yapılan alanyazın taramasının sonuçlarına dayanarak çalışmanın temeli açıklanmıştır.

2.1. Motivasyon Kavramı ve Önemi

Motivasyon kavramının kökeninin hareket anlamına gelen "motus" sözcüğüne dayandığı görülmektedir. Kavramsal açıdan incelendiği zaman motivasyon kavramı "İnsanları belirledikleri amaçlara ulaşma sürecinde harekete geçiren, davranışları belirlenen amaca yönelik olarak şekillendiren ve bu durumu sürekli hale getiren özellikler" şeklinde tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2013, s.1). Diğer bir ifadeyle motivasyon kavramı "Kişiyi belirli bir davranışa yönlendiren güç ve güdü" şeklinde ifade edilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010, s. 210). Motivasyon kavramı günlük hayatta dürtü ve güdü kavramları ile sıklıkla karıştırılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyonun bazı yönleriyle güdü ve dürtü kavramlarına benzediği bilinmekle beraber, söz konusu kavramlar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Dürtü kavramı bireyin sahip olduğu fiziksel ve fizyolojik gereksinimleri karşılaması için devreye giren itici gücü ifade etmektedir. Kişinin aç, susuz ya da uykusuz kaldığı durumlarda söz konusu gereksinimleri karşılaması için kendini uyaran güç "dürtü" olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda dürtü kavramı bireyin zorunlu gereksinimlerini karşılama sürecinde ortaya çıkan bir durum olup, motivasyon gibi belirlenen amaçlara ulaşma sürecinde devreye giren bir olgu değildir (Başaran, 2000, s.70).

Motivasyon olgusu insanlara günlük yaşam döngüsü içinde yaşama sevinci veren, iş yaşamında da yüksek performans ile çalışmalarına katkı sağlayan bir olgudur. Bu kapsamda motivasyonun insanların günlük hayatlarında ve iş yaşamlarında sergileyecekleri davranışları yönlendiren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. İnsanların günlük yaşamda ve iş hayatlarında davranışlarını etkileyen motivasyon genellikle insanların beklenti ve isteklerine göre yükselmekte ya da düşük düzeyde kalmaktadır (Özevren, 2009, s.228). Motivasyonun bireysel ihtiyaçlar ve beklentiler ile yakından ilişkili olduğu Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında da açıkça belirtilmiştir. Kurama göre insanlar ilk olarak

temel gereksinimlerini karşılama isteği içine girmekte, temel gereksinimler karşılandıkça bir üst basamakta yer alan ihtiyaçları karşılamak için motive olmaktadır. Alt basamakta yer alan bir gereksinim karşılanmadığı sürece kişinin bir üst basamakta yer alan gereksinimi karşılamak için motive olması söz konusu değildir (Küçüközkan, 2015, s.102; Aydın, 2022, s.236). Bireyin motivasyonunu etkileyen temel gereksinimler ise basamağın en altından en üst seviyesine kadar aşağıda açıklanmıştır.

Birinci basamak (Temel fizyolojik gereksinimler): Birinci basamakta bulunan gereksinimler insanların yaşamlarını devam ettirmek amacıyla belirli aralıklarla doyurmaları gereken ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Söz konusu gereksinimlerin başında nefes alıp verme, uyku, yemek yeme ve su içme gibi yaşamsal gereksinimler bulunmaktadır. Birinci basamakta yer alan gereksinimlerin belirli düzeyde doyurulmadığı durumlarda insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri mümkün değildir. Bu nedenle insanların sağlıklı bir biçimde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için birinci basamakta yer alan gereksinimlerini doyurmaları gerekmektedir (Küçüközkan, 2015, s.103; Durmuş, 2020, s.1731; Taşdemir, 2013, s.25).

İkinci basamak (Güvenlik ihtiyacı): İnsanlar birinci basamakta yer alan temel fizyolojik gereksinimlerini karşıladıktan sonra güvenlik ihtiyaçlarını giderme arayışına girmektedir. Burada ifade edilen güvenlik ihtiyacı temel olarak fiziksel, ekonomik, sosyal ve siyasi anlamda kendini güvende hissetmeyi ifade etmektedir. Diğer güvenlik gereksinimleri ise barınma, ısınma, giyinme, tatmin olunacak düzeyde gelire sahip olma, şiddetten uzakta yaşama, kuvvetli bir koruyucuya sahip olma, sırtını güvenilir birisine dayama, kurallı ve yapılandırılmış bir yaşam tarzına sahip olma şeklinde sıralanmaktadır (Taşdemir, 2013, s.25).

Üçüncü basamak (sevgi ve ait olma ihtiyacı): İnsanlar temel fizyolojik ihtiyaçlarını ve güvenlik gereksinimlerini karşıladıktan sonra sevgi ve ait olma gereksinimlerini karşılama arayışı içine girmektedir. Bu ihtiyaç temelde bağlanma, sevgi ve ilgi görme ile şefkat ve ait olma ihtiyacı şeklinde kendini göstermektedir. Bu ihtiyaçlarını gidermek isteyen kişiler sevmeyi, sevilmesi ve toplum üyesi olmayı düşünerek güdülenmektedir. Buna paralel olarak belli bir grup içine girmeyi ve söz

konusu gruba kendilerini kabullendirmeyi amaçlamaktadırlar (Taşdemir, 2013, s.25; Çoban, 2021, s.111).

Dördüncü basamak (Statü ve saygı görme ihtiyacı): Saygı görme ve statü sahibi olma gereksinimi ihtiyaçlar hiyerarşisinin dördüncü basamağında yer almaktadır. Bu basamakta insanlar toplum içinde saygın bir yer edinmeye ve statü sahibi olmaya çalışmaktadır. Bu evrede gereksinimleri karşılama noktasında bireyi güdüleyen unsurlar başarma isteği, tanınma arzusu ve başkaları tarafından takdir edilme isteği şeklinde kendisini göstermektedir. İnanların söz konusu gereksinimlerini karşılamak için güdülenmeleri ancak üçüncü basamaktaki gereksinimler karşılandığı zaman mümkün hale gelmektedir (Taşdemir, 2013, s. 26; Benson ve Dundis, 2003, s.315).

Beşinci basamak (Kendini gerçekleştirme): İhtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağına gelen insanlar temel olarak yeteneklerini geliştirme ve yetenekleri sayesinde toplum içinde belirledikleri hedeflere ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu gereksinim genel olarak insanların potansiyellerini gerçekleştirme arzuları ile ortaya çıkmaktadır. Bu evrede bireyi güdüleyen unsurların başında kişisel tatmin elde etme, başarı elde etme, yaratıcılığı geliştirme ve yeni buluşlar ortaya çıkarma şeklinde kendini göstermektedir (Taşdemir, 2013, s.26; Tekke, 2019, s.1704).

Motivasyonun önemli olduğu alanların başında iş yaşamı gelmekte olup, iş motivasyonu kavramı da iş hayatında motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalara paralel olarak ortaya çıkmıştır. Kavramsal açıdan değerlendirildiği zaman iş motivasyonu "Çalışanların yürüttükleri işleri daha verimli ve etkili yapabilmeleri için uygun iş koşullarının sağlanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Us, 2007, s.9). Bu kapsamda çalışanların iş motivasyonlarının yüksek olması için kendilerine uygun iş ortamı sağlanması örgütlerin üzerinde önemle durdukları konular arasında yer almaktadır. Örgütlerin çalışan motivasyonunu yükseltmeleri uygun çalışma koşulları sağlanması ile mümkündür. Literatürde yer alan araştırmalarda da uygun çalışma koşulları sunmanın çalışanlarda iş motivasyonunu arttırmada önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Özden, 2008, s.99).

Çalışanların performanslarının yüksek düzeyde olması büyük oranda iş motivasyonu ile ilişkilidir. Düşük iş motivasyonuna sahip olan çalışanların kendilerini geliştirmiş donanımlı bireyler olsalar bile düşük verimlilik ile

çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanında çalışan motivasyonunun tamamen ortadan kaybolması ile verimlilik düzeyini de sıfır olacağı ifade edilmektedir (Semerci, 2005, s.9). Farklı sektörlerde çalışan bireyler üzerinde yürütülen birçok çalışmada da iş motivasyonu ve çalışma performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir (Aslan ve Doğan, 2020, s.291; Erkol-Bayram, 2019, s.43). Çalışan motivasyonunun bireysel iş performansının yanında örgütsel verimlilik ve üretkenliğin de yüksek olmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda çalışanlarda bireysel performansı ve örgütlerde verimliliği arttırmak için çalışan motivasyonuna önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hanaysha ve Majid, 2018, s.17; Emeka ve diğerleri, 2015, s.1).

İş yaşamında motivasyonu açıklayan kuramların başında Adams tarafından geliştirilen "Eşitlik Kuramı" gelmektedir. Bu kuram literatürde eşitlik kuramı olarak da bilinmektedir. Bu kurama göre çalışanların iş motivasyonlarının yükselmesi kendilerine eşit muamele yapıldığını görmeleri ile mümkündür. Çalışan motivasyonunun yanında çalışanların başarı düzeyleri ve iş doyumları da kendilerine eşit davranılması ile sağlanmaktadır. Bu kapsamda çalışanlara eşit davranılması ve örgütlerin ödüllendirme sürecinde adil davranışlar sergilemeleri iş motivasyonunu arttırmaktadır. Eşitliğin ön planda olmadığı durumlarda iş motivasyonunun düşmesi iş tatminsizliğine zemin hazırlamaktadır. Ancak çalışanların ödüller konusundaki algıları eşitlik hissini ve motivasyonu etkileyebilmektedir. Bu kapsamda bazı çalışanların yeterli gördükleri ödüller başkaları tarafından yetersiz görülebilmektedir (Taşdemir, 2013, s.49). Motivasyon kuramlarını kısaca şu şekilde açıklanabilir.

2.1.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları, çalışanları motive eden faktörlere odaklanan kapsam kuramları; çalışanların nasıl motive olacağına odaklanan süreç kuramlarıdır (Çiçek, 2005).

2.1.1.1. Kapsam kuramları

Kapsam kuramları, bireylerin içinde bulundukları koşulları ve bu koşulların davranışlarını nasıl etkilediğini anlamaya odaklanır. Bu yaklaşım, örgüt yöneticilerinin, bireyleri motive eden unsurları tanıyarak ve etkili bir şekilde

kullanarak istenen sonuçlara yönlendirmeleri gerektiğini savunur. Kapsam teorisi destekçileri, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasıyla tatmin olacaklarını varsayar ve bu nedenle örgütlerin bu ihtiyaçları karşılaması gerektiğini vurgular (Gümüş ve Sezgin, 2012). Kapsam kurumları şu şekilde açıklanabilir.

2.1.1.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı

Motivasyon alanında birçok araştırma yapan A.H. Maslow, insanların farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu bu ihtiyaçların hiyerarşik bir düzende olduğunu savunur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, insanların davranışlarının temelinde ihtiyaçlarını giderme çabası yatar. Bu kurama göre, bireyler daha üst seviyedeki ihtiyaçlarına ulaşmadan alt seviyedeki ihtiyaçlarını tatmin etmek isterler (Gümüş ve Sezgin, 2012).

2.1.1.1.2. Frederick herzberg'in çift faktör teorisi

Herzberg teorisinde, çalışanların iş tatminini ve motivasyonu etkileyen iki ayrı faktörü vurgular. Bu faktörler, insanların iş tutumlarına etkileyen motive edici unsurlar (iş, sorumluluk, terfi) ve hijyen faktörleridir (maaş, çalışma koşulları) (Gümüş ve Sezgin, 2012).

Bu teoriye göre, iş yerinde çalışanları motive eden ve bağlılıklarını artıran faktörler ile iş yerinde çalışanları tatminsizliğe iten hijyen faktörlerden farklıdır. Motive edici faktörler çalışanların memnuniyetini sağlarken, bunların eksikliği sadece nötr bir duruma yol açar ve tatminsizlik yaratmaz. Ancak, bazı faktörlerin eksikliği çalışanları mutsuz edebilir ve motivasyonlarını düşürebilir (Eren, 2020). Yani, bazı faktörler doğrudan motivasyon sağlamasa da, eksiklikleri motivasyon kaybına neden olabilir.

2.1.1.1.3. David mcclelland'in başarma ihtiyacı kuramı

McClelland insan ihtiyaçlarını öğrenme süreciyle kazanılan kişiden kişiye değişebilen bir hiyerarşiye tabi tutmuştur (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2016). McClelland'ın bireylerin davranışların temelinde üç güdü yer almaktadır. Bunlar şu şekildedir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2016); Başarma Güdüsü, Güç Güdüsü ve İlişki Güdüsüdür.

McClelland'a göre bu güdüler sonradan öğrenilir ve bireylerin yaşadıkları deneyimler, çerçevesindeki olaylar ve duygusal tepkilerin birleştirmesiyle şekillenir. Başarma güdüsü, bireyin yaşadığı başarı ve başarısızlık deneyimlerine, Güç güdüsü, bireyin etki ve kontrol edebilme yeteneğine, İlişki güdüsü ise bireyin sosyal ilişkilerindeki deneyimlere bağlı olarak gelişir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2016).

2.1.1.2. Süreç kuramları

Süreç teorileri, insanları neyin motive edebileceği ve insan davranışlarının nasıl yönlendirilebileceği üzerinde durmaktadır. Bu teorilere göre, bireyleri davranışa iten içsel ihtiyaçlar yanında, onları motive eden dışsal faktörler de bulunmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012). Süreç teorileri beş başlıkta toplanmıştır: Beklenti Teorisi, Geliştirilmiş Beklenti Teorisi, Amaç Teorisi, Pekiştirme Teorisi ve Eşitlik Teorisi.

2.1.1.2.1. Beklenti teorisi

Vroom tarafından ortaya atılan beklenti teorisinde, birey temelli özelliklerin motivasyon açısından önemi vurgulanır. Bu teoriye göre çalışanların motivasyonunu sağlamak için ödül veya kazançlı olma beklentisi oluşturmak gerekir (Çiçek, 2005; Önen ve Kanayran, 2015). Beklenti teorisine göre bireylerin motivasyonu beklenti ve valens olmak üzere iki faktöre bağlıdır. Valens kavramı, bireylerin ödülü ne kadar istediği, bir sonuca varma noktasında yaptıkları tercihi ifade etmektedir. Burada kullanılan beklenti kavramı ise bireylerin davranışlarının sonucunun ödüle ulaşıp ulaşmayacağı olasılığını ifade etmektedir (Yeşil, 2016).

Vroom'un beklenti teorisi, bireylerin kişisel özelliklerinin motivasyon üzerinde önemli olduğunu vurgular. Çalışanların motivasyonunu artırmak için ödül veya kazanç beklentisi oluşturulması gereklidir (Çiçek, 2005; Önen ve Kanayran, 2015). Bu teoriye göre, bireylerin motivasyonu beklenti ve valens faktörlerine bağlıdır. Valens, bireyin arzuladığı sonucun değeridir. Yani, bir bireyin bir sonucu elde etmeyi ne kadar istediği veya değer verdiği anlamını ifade ederken, beklenti ise bir bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirmesi durumunda istenilen sonucu elde etme olasılığına inanmasıdır (Yeşil, 2016).

2.1.1.2.2. Geliştirilmiş beklenti teorisi

Geliştirilmiş beklenti teorisi, Vroom'un teorisini temel alarak Lawyer ve Porter tarafından yapılan eklemelerle ortaya çıkan teoridir. Lawyer ve Porter'e göre (Gümüş ve Sezgin, 2012); Bireylerin istedikleri performansa ulaşabilmeleri için gerekli olan bilgi ve yeteneklere sahip olmaları önemlidir. Rol çatışmasını önlemek için uygun rollerin belirlenmesi ve bireylerin bu rollerle uyumlu olmaları gerekir. Ayrıca, ödülleri adil bir şekilde algılamak ve başkalarıyla karşılaştırmadan kaçınmak da motivasyonun sürdürülmesi açısından önemlidir. Performans karşılaştırması yapan çalışanlar, ödüllerdeki eşitsizlikleri fark ettiklerinde motivasyonlarının olumsuz etkilenecektir.

2.1.1.2.3. Amaç teorisi

Edwin Locke'un 1968'de geliştirdiği "Amaç Teorisi", liderlerin ve takipçilerin belirli hedeflerin belirlenmesine dayanır. Bireysel hedeflerin belirlenmesinin motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olduğu savunulur. Bu teori, insanların davranışlarını hedeflere ulaşmak için yönlendiren değer yargılarının önemini vurgular. Ayrıca, bireylerin hedeflere ulaşamamaları durumunda bile bu hedeflere ortak bir anlayışın sağlanması gerektiğini belirtir. Bununla birlikte, ilgili geri bildirim de teoriye dahil edilir (Luthans, 1992).

2.1.1.2.4. Şartlandırma ve pekiştirme teorisi

Şartlandırma ve pekiştirme teorileri, bireylerin öğrendikleri davranışları eyleme dönüştürmelerini performans olarak değerlendirir. Bu teoriler, davranışların geliştirilmesi ve güçlendirilmesinin, olumlu davranışların pekiştirilmesiyle gerçekleştiğini öne sürer (Sayan, 2018). Çalışanların olumlu davranışlarına karşılık motive edici ödüller verilmesi ve bu ödüllendirmenin davranışla eşzamanlı olarak gerçekleşmesi, istenen davranışların devam etmesi açısından büyük önem taşır.

2.1.1.2.5. Eşitlik teorisi

Stacy J. Adams'ın 1960'lı yıllarda ortaya koyduğu eşitlik teorisine göre, motivasyonun temelinde insanların kendilerine adil davranılması isteği yatar. Bu teori, bireylerin kendi durumlarını başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirdikleri ve algıladıkları adaletin motivasyonlarını etkilediği prensibine dayanır (Efil, 2006).

Başka bir deyişle, insanlar genellikle gösterdikleri performansa karşılık adil bir muamele görmek isterler ve bu adaleti deneyimlediklerinde daha fazla motive olurlar.

2.1.2. Motivasyon Türleri

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman motivasyon kavramı, dışsal güdülenme ve içsel güdülenme olarak ikiye ayrılır. İçsel motivasyonda bireyin kendi isteği ile bilinçli olarak güdülenme yaşadığı belirtilmektedir. Bireyin içsel motivasyonu azaldığı zaman tekrar yükselmesi ve bireyin performansını yeniden arttırması mümkündür. Bunun temelinde içsel motivasyonun tamamen bireyin kendi kontrolünde olması yatmaktadır. Bireyin ruh halini uzun bir süre sağlıklı yürütmesi içsel motivasyonun her zaman yüksek olması ile mümkündür. İçsel motivasyon bireyin genel mutluğunu ve başarı düzeyini de etkilemektedir. Bu nedenle içsel motivasyon insanların bilinçli başarıları olarak da ifade edilmektedir (Eres, 2008, s.107).

Dışsal motivasyon ise içsel motivasyona kıyasla dışsal faktörlere göre şekillenen, bireyin cezadan kaçma isteğine ya da amaçlarını gerçekleştirmede dışsal araçlardan yararlanma isteğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda dışarıdan gelen ödül, ceza ya da pekiştireçler sayesinde dışsal motivasyon artmakta ya da azalmaktadır (Kuruüzüm ve diğerleri, 2010, s.183). Dışsal motivasyon sağlayan araçların sınırsız ve sürekli olması bireyde uzun süreli mutluluğa katkı sağlamaktadır. Buna karşılık dışsal motivasyonu arttırmaya yönelik unsurların çok sayıda olması içsel motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer bir ifadeyle dışsal motivasyonun kaybolduğu hallerde içsel motivasyonun tekrar sağlanması zorlaşmaktadır. Bu nedenle dışsal motivasyon unsurlarının azalması zaman içerisinde bireyin kendisini kötü ve mutsuz hissetmesine neden olabilmektedir (Eres, 2008, s.106).

2.1.3. Motivasyonu Etkileyen Bireysel Faktörler

Motivasyonu etkileyen temel bireysel faktörlerin başında ücret gelmektedir (Nuraya ve Pratiwi, 2017, s.122; Asaari ve diğerleri, 2019, s.48). Bilindiği gibi insanlar iş yaşamına gelir elde etmek ve mevcut ekonomik koşullarını daha iyi hale getirmek için yönelmektedir. Ekonomik kaygıları ön planda olan çalışanların en

önemli hedefi daha fazla gelir sahibi olmaktır. Bu nedenle ücretin çalışanlar için önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında insanların iş yaşamlarında mesleki statü kazanmaları ve işlerinden psikolojik olarak doyum elde etme düzeyleri de motivasyonu etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Ergül, 2005, s.71).

Motivasyonu etkileyen bireysel faktörler içerisinde cinsiyet değişkeninin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. İş yaşamında kadın ve erkek çalışanların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmasının temelinde iş yaşamında kadın ve erkeklerin motivasyonlarını etkileyen unsurların birbirinden farklı olmasının etkili olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda erkeklere kıyasla kadınlarda kariyer engellerinin daha fazla olduğu, bunun yanında erkeklere göre kadınlarda iş stresinin daha yüksek olduğu, söz konusu faktörlere bağlı olarak kadınlarda iş motivasyonunun daha düşük olduğu belirtilmektedir (Ufuoqhu-Biri ve Iwu, 2014, s.190; Burke, 2002, s. 91; Jones ve Palmer, 2011,s. 189; Memon ve Jena, 2017, s.1).

Çalışanların yaş grupları ve mesleki kıdemleri de iş yaşamında motivasyonu etkileyen temel bireysel özellikler arasında yer almaktadır. Bu konuda iki farklı görüş bulunmaktadır. Söz konusu görüşlere göre meslek yaşamının ilk yıllarında ve genç yaşlarda genellikle çalışma motivasyonu yüksektir. Yaş ve mesleki kıdem arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi de yükseleceği için iş motivasyonu düşmektedir (Kılınç, 2018, s.1; Başol ve Altay, 2009, s.191). Buna karşılık yaş ve mesleki kıdem arttıkça bireyin iş deneyiminin ve iş yaşamında pratik olma düzeyinin de arttığını, buna paralel olarak yüksek yaş ve mesleki kıdeme sahip bireylerde iş motivasyonunun arttığını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Literatürde farklı sektörlerde yürütülen araştırma sonuçları da yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin birçok sektörde iş motivasyonunu etkilediğini göstermektedir (Tekin, 2021, s.4; Çınar, 2016, s. 2; Ertürk, 2016, s.1).

Çalışanların motivasyon düzeylerini etkileyen diğer bir bireysel faktör ise eğitim durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim düzeyinin düşük ya da yüksek olması iş motivasyonunun farklı biçimlerde etkilemektedir. Örneğin; düşük eğitim düzeyine sahip olan bireyler başka iş bulamayacaklarını düşünerek yüksek motivasyon ve örgütsel bağlılık ile çalışma yaşamlarına aynı işletmede devam

edebilmektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler ise eğitim seviyelerine, uzmanlık alanlarına ve beklentilerine uygun işlerde çalışmadıkları zaman düşük motivasyon ile iş yaşamına devam etmektedir. Farklı örneklem grupları üzerinde yürütülen araştırma bulguları da eğitim düzeyinin iş motivasyonu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Baltacı ve diğerleri, 2016, s.66; Köse, 2019, s.144).

Yukarıda yer alan bireysel faktörler aynı zamanda motivasyonu etkileyen demografik faktörlerdir. Çalışanların sahip oldukları psikolojik özellikler ve kişilik yapıları da iş motivasyonunu etkileyebilmektedir (Talak, 2022, s.1862; Balfakıh, 2019, s.1). Bunun yanında çalışanların örgüte karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumlar iş motivasyonu üzerinde önemli birer belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle çalışanların düşük örgütsel bağlılığa sahip olmaları (Örücü ve diğerleri, 2022, s.177; Ertürk ve Aydın, 2016, s.147; Oran, 2012, s.1), işten ayrılma niyetlerinin yüksek olması (Saygılı, 2018, s.1; Çakar ve Ceylan, 2005, s.52), iş doyumlarının düşük ve sinizm algılarının yüksek olması (Uslu, 2023, s.128; Kesici, 2006, s.1), iş streslerinin fazla olması ve mesleki açıdan tükenmişlik yaşamaları iş motivasyonunu azaltan psikolojik faktörler arasında yer almaktadır (Trepainer ve diğerleri, 2020, s.433; Rubino ve diğerleri, 2009, s.289).

2.1.4. Motivasyonu Etkileyen Örgütsel Faktörler

Çalışanların iş motivasyon düzeylerini etkileyen temel örgütsel faktörlerin başında örgüt kültürü gelmektedir. Yapılan araştırma bulguları da örgüt kültürünün çalışan motivasyonunu etkilediğini göstermektedir (Suchyadi, 2017, s.41; Sokro, 2012, s.106; Yusof ve diğerleri, 2017, s.21). Çalışanları destekleyici bir örgüt kültürünün hâkim olması iş motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Bazı örgüt kültürlerinde çalışanların görevlerini yerine getirmeleri noktasında yeterince teşvik edilmedikleri görülmektedir. Bu tür örgüt kültürüne sahip işletmelerde çalışan bireylerde genellikle iş motivasyon düzeyinin düşük olduğu gözlenmektedir (Soyer ve Can, 2007, s.25).

Çalışanlara örgüt içerisinde ödül ve prim verilmesi iş motivasyonunu etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda iş karşılığında alınan ödüllerin olmasının ve ödüllendirme sisteminde adil davranılmasının iş motivasyonunu yükselttiği belirtilmektedir. Ödüllendirme

genellikle dışsal motivasyonu arttıran bir unsur gibi görünse de içsel motivasyonun yükselmesinde de ödüllendirmenin önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Osterloh ve diğerleri, 2001, s.234). Bunun yanında çalışanlara sunulan maaş imkânı da motivasyonu etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Umar, 2014, s.85; Pinto ve diğerleri, 2011, s.81). Çalışanların aldıkları maaşı diğer kişiler ile kıyaslaması da iş motivasyonu üzerinde belirleyici olabilmektedir. İnsanlar yaptıkları iş karşılığında aldıkları ödül ve ücreti başka çalışanlar ile kıyaslama yoluna gitmektedir. Bu nedenle ödüllendirmenin yanında ücret politikasının da adil olmasının iş motivasyonunu arttırmada oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Öztürk ve Dündar, 2003, s.65).

İş yaşamında motivasyonu etkileyen diğer bir örgütsel faktör ise yönetici davranışlarıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda yönetici davranışlarının ya da örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının iş motivasyonu üzerinde önemli birer belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Son yıllarda modern liderlik tarzları arasında yer alan ve çalışanları güdülemeye özen gösteren bazı liderlik tarzlarının (etkileşimci, dağıtımcı, dönüştürücü, etik liderlik) iş motivasyonunu arttırdığı, otoriter liderlik tarzının ise genellikle iş motivasyonunu azalttığı belirtilmektedir (Efe, 2021, s.3152; Emirbey, 2017, s.1; Uçar, 2015, s.1; Songur ve İnce, 2020, s.906; Toor ve Ofori, 2009, s.1; Kerse ve diğerleri, 2021, s.1574).

İş yaşamında insanlar astları ve üstlerinin yanında kendi statülerine sahip diğer kişiler ile iletişim ve iş birliği içinde çalışmaktadır. Örgüt yaşamında hem örgüt içi iletişim biçimi hem de çalışanlar arasındaki iletişimin niteliği iş motivasyonunu etkilemektedir. Ast-üst ilişkilerine bakıldığı zaman ise lider-üye etkileşiminin gelişmiş olmasının iş motivasyonunu arttıran temel faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Eryılmaz, 2019, s.66; Beltekin, 2019, s.1).

2.2. Motivasyonel Dil Kavramı ve Önemi

Örgütsel yapı içerisinde kullanılan dilin çalışan motivasyonu üzerinde belirleyici olduğu bilinmektedir. Örgüt içindeki yaşantılara dayalı olarak ortaya çıkan metaforlar, geliştirilen jargonlar, takma isimler ve bunların sıklıkla kullanılması örgütte sinerji oluşmasına katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde örgüt içindeki söz konusu unsurlar örgüte olan güven duygusunun da yükselmesine zemin hazırlamaktadır. Örgüt içinde kullanılan dil sayesinde örgütte yer alan her bir

kişinin birbirini anlaması da daha kolay hale gelmektedir. Bazen çalışanlar ile uzun uzun konuşmak yerine sadece örgütün kendi dili ile konuşmak daha etkili sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Örgüt içinde kullanılan dil sadece sözel ifadelerden değil, aynı zamanda resimlerden ve işaret dilinden meydana gelmektedir. Örgüt dilini kullanma sürecinde kullanılan yöntemler örgütte iletişimin daha hızlı olmasına ve verimlilik artışına katkı sağlamaktadır (Doğan, 2017, s.9).

Motivasyonel dil kavramı motivasyon teorilerine paralel olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Motivasyon teorileri genellikle örgüt içinde yer alan insanların ortak amaçlara ulaşma sürecinde belirsizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Örgüt hedeflerine ulaşmak için sıradan bir iletişim sürecinden ziyade çalışan motivasyonunu arttıracak bir dil kullanılması gerekmektedir. Motivasyonel dil kavramı da bu düşüncenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Motivasyonel dil teorisinin en belirgin özelliği kullanılan iletişim dilinin çalışan motivasyonunu etkilemesidir (Sullivan, 1988, s.104). Yöneticiler, motivasyonel dili, çalışanlarını insanları ve kültürü doğrudan birbirine bağlamaya teşvik edecek şekilde kullanırlar. Doğru bir şekilde uygulanan motive edici dilin, yöneticiler tarafından kullanıldığında çalışanların motivasyonunu ve yetkinliğini olumlu yönde artırdığı gözlemlenmiştir. Yöneticilerin motive edici dili uygun bir şekilde kullanmaları, çalışanların yaklaşım ve davranışlarının arzu edilen şekilde gelişmesine katkı sağlar (Demir, 2018).

Çalışan davranışları ve motivasyonu üzerinde etkili olan motivasyonel dil temel olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995), bu alt boyutları; yönlendirici dil kullanımı, cesaret veren dil kullanımı ve aitlik oluşturucu dil olarak belirtmektedir. Aynı şekilde Sullivan (1988), bu sınıflandırmayı edimsöz, düzsöz ve etkisöz olarak sınıflandırmıştır.

Araştırmacılar, motivasyonel dil temelini oluşturan varsayımları sıralarken bu yaklaşımların bir arada kullanıldığında etkili sonuçlar vereceğini ifade etmektedir. (Sullivan, 1988; Sullivan, 1992'den naklen Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995; Karaaslan, 2010). Motivasyonel dil teorisi, çalışma yaşamında yönetici ve ast arasındaki etkili iletişimi sağlamak için önemli bir araç olarak kendini gösterir. Bu teoriye göre, liderlerin kullandığı dilin motivasyonel unsurları, çalışanların davranışlarını etkilemede kritik bir rol oynar. Motivasyonel dilin üç

temel öğesini yani olumlu ifadeler, gelecek odaklı konuşma ve destekleyici söylemi liderlerin iletişim becerilerini güçlendirir ve çalışanları daha fazla motive eder. Liderler, bu öğeleri bir arada kullanarak maksimum verimlilik ve performans elde etmeye çalışır. Özellikle yönetici ve ast arasındaki sözlü iletişimde motivasyonel dilin kullanılması, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını artırır ve iş performanslarını olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, liderlerin motivasyonel dilin unsurlarını doğru şekilde kullanması, kurum içinde daha etkili iletişim sağlayarak iş sonuçlarını artırır. Bu üç konuşma dili aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1. Dil Eylemleri

İletişimde kullandığımız dilin çeşitli görevleri bulunmaktadır. Kimi zaman söylediğimiz cümleler, basit ifadelerden öteye geçerek çeşitli hedeflere hizmet eder. Austin (1962, s. 99) dilin bu işlevlerini üç kategoriye ayırmaktadır: Bu kategoriye ait diller aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1.1. Yönlendirici dil(Etkisöz eylemi)

Austin'e (2007) göre, iletişim sırasında ifade ettiğimiz şey, temas halinde olduğumuz bireyin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında değişikliklere yol açabilir. Nitekim söylediğimiz bir şey sonucunda bir fiil ortaya çıkarsa, o etkinin gerçekleştiği iddia edilir. Bu aşamada etki eylemi, bir kelimeyi söyleyerek bir eylemde bulunmak veya gerçekleştirmek olarak ifade edilebilir (Karaaslan, 2010). Etkili eylem, talimatlar aracılığıyla belirsizliği ortadan kaldıran ve yol-hedef teorisinden etkilenen bir iletişim kanalıdır. Bu yöntem, izleyicinin iletişimdeki rolünü ve beklenen eylemi netleştirirken, iş tatmini ve verimliliğini de artırır (Mert ve ark. 2011). Yönlendirici dil temel olarak işlerin nasıl yapılacağını anlatmada ve karşılaşılan problemleri çözme sürecinde kullanılan dili ifade etmektedir. Cesaret verici dil üstler ve yöneticiler tarafından kullanılan ve astları cesaretlendirmeye yönelik sözel ifadelerden meydana gelmektedir.

Bir eylemin etkisi, çalışanların amaç ve sorumluluklarını netleştirmek, belirsizliği azaltmak, çalışanları belirtmek ve çalışanlara gerekli bilgileri sağlamak amacıyla çalışanları bilgilendirerek yönetici tarafından yönlendirilen bir yapıya sahiptir (Mayfield ve ark. 1998). Çoğunlukla bu dil yönetici ve çalışan arasındaki günlük görevlerde kullanılır (Özen, 2015).

Yöneticiler, çalışanlarını performanslarını artırmaya motive etmek için yönlendirici bir dil kullanabilirler. Aynı zamanda, çalışanlar kuruluşun hedeflerini etki eylemi yoluyla açık ve net bir şekilde anlar ve hangi anlarda görev kargaşası yaşamadan kuruluşun hedeflerine ulaşmaktan sorumlu olduklarını bilirler. Bu sayede sorumlulukları uygun şekilde atayan çalışanlar, kurumun genel vizyonuna kanalize edilmektedir (Demir, 2018). Bu biçimde kullanılan dilin, amaç teorisinde olduğu gibi çalışan verimliliğini artırması beklenir. İlave olarak, maruz kalma eyleminin, çalışanların örgütsel gereksinimler ve görevlerdeki karışıklık konusundaki endişelerini azaltması ve görev performansındaki belirsizlik azaltılarak hedeflenen sonuçlara ulaşma etkisi artırılabilir (Mayfield & ark. 1998; Sullivan, 1988).

2.2.1.2.Empatik dil(Edimsöz eylemi)

Operant eylem, lider ve ekip üyeleri arasında güçlü manevi bağlar kurmak için insani ifadelerinin kullanıldığı bir tür motivasyonel dildir (Özen, 2015). Bu konuşma eylemi sempati uyandırır. Yöneticiler duygularını empatik bir dille çalışanlarıyla paylaşırlar. Bu eylem, özellikle işçinin ödüllendirilmesi sırasında sıklıkla kullanılmaktadır (Mert ve ark. 2011).

Motivasyonel dilin ifade edici kısmında, yönetici tarafından yapılan konuşmanın etkili veya gerçek bir anlamı yoktur. Bir yönetici, bir çalışanla ciddi bir niyet olmadan, ya içeriden geldiği için ya da sevincini paylaşmak için iletişim kurabilir. Bu dil eylemi insanlar için benzersiz, doğal ve varoluşsaldır. Diğer eylemlerin amaçlarına hizmet etmese de, sadece bir kişinin varlığıdır (Sullivan, 1988).

Yürütme sürecinde yönetici, çalışanlarına performans olarak değil, insan olarak değer verir ve çalışanları organizasyonun önemli bir değeri olarak görür. Üretime olan ilgiyle karşılaştırıldığında, insanlara olan ilgi daha belirgindir (Mayfield & Mayfield, 2009). Bu eylem, yöneticinin yönetim otoritesini aşılamak için çalışanla güç paylaşmak istediğinde çalışan ile yönetici arasında gerçekleşen iletişimi temsil eder. Oyunculuk eyleminden farklı olarak, çalışanlara iş talimatları vermeyi değil, yönetici ile çalışan arasında insani bir ilişki kurmayı içerir. Yöneticinin övgü dolu konuşmalar yaparken bu konuşma eylemini kullandığı söylenebilir (Özen, 2015). Ancak empatik bir dille, çalışanlarını önemseyen ve

çalışanlarını kendilerini açıkça ifade etmeye teşvik eden yöneticiler, çalışanların örgütle duygusal bir bağ kurmalarına zemin hazırlamaktadır (Demir, 2018).

2.2.1.3.Anlam oluşturucu dil(Dözsöz eylemi)

Motivasyonel dil teorisinin son ve üçüncü konuşma türü, anlam oluşturucu dildir. Bu dil türü, yöneticinin çalışana kurum kültürü, yapı, kurallar ve değerler hakkında anlam ileten dildir. Genellikle, çalışana örgütün değerlerini benimsetmek amacıyla kullanılan bu dil türü, hikâyeler üzerine kuruludur. Örneğin, "Genel müdürün bile kafeteryada sıraya girip yemeğini ödemesi" gibi ifadeler, çalışanların işletmede herkesin eşit olduğu ve ayrıcalık yapılmadığı fikrini pekiştirir. Bu tarz örnekler, yeni çalışanların örgüte uyumunu hızlandırmada etkili olabilir (Mayfield vd., 1995, s.91; Mert vd., 2011, s. 245; Özen, 2013b, s.89).

Mayfield ve Mayfield (2002) tarafından belirtilenlere göre, ekonomik zorluklar veya iş kayıpları gibi stresli dönemlerde, Anlam Oluşturucu Dil kullanarak örgüt kültürünü destekleyen çalışanlar, bu süreci daha kolay atlatabilirler.

Üstlerin geçmişte verilen ödüller hakkında konuşmalarından ve mevcut çalışanlar ile ödül konuşması yapmalarından oluşmaktadır. Örneğin; okul müdürlerinin geçmişte başarılı olduğu için ödüller alan bir öğretmen hakkında diğer öğretmenlere konuşma yapması aitlik yaratıcı dil kapsamına girmektedir (Özen, 2013, s. 95).

Sullivan (1988), yöneticinin bu üç dil kullanımını etkili bir şekilde birleştirmesinin, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin kalitesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Yani, yöneticinin bu üç dil türünü ne kadar etkili ve yerinde kullandığı, çalışanlarla yaptığı iletişimin kalitesini belirler. Sullivan, bir röportajında yönetici davranışlarının motivasyonel dil üzerindeki doğrudan etkisini vurgulamıştır. Dolayısıyla, yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin, onun gerçek hayattaki davranışlarıyla uyumlu olması ve desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Sullivan, araştırmacıların teori geliştirme sürecinde lider davranışlarını da modellere entegre etmeleri gerektiğini önermiştir. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995, s.332) da motivasyonel dil kullanımının, kişiyi sadece belirli bir noktaya kadar taşıyacağını ve zamanla konuşmanın da davranışla uyumlu olması gerektiğini

vurgulamışlardır. Dolayısıyla, sadece kelimelerin değil, davranışların da motivasyonel dilin gücünü desteklemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Motivasyonel dil çalışan bağlılığının arttırılmasının yanında çalışanların iş motivasyonlarını da olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir faktördür. Yapılan araştırmalarda liderlik tarzlarının ve yönetici davranışlarının çalışan motivasyonu üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Handoyo ve vd., 2015, s.1; Al Rahbi ve vd., 2017, s.1; Astuti ve diğerleri, 2020, s.105). Motivasyonel dil ve çalışan motivasyonu arasındaki ilişkiler incelendiği zaman lider ve yöneticilerin iletişim sürecinde olumlu bir dil kullanması ve astlar ile duygusal bağ kurmalarının çalışan motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Demir, 2018, s.633).

2.2.2. Motivasyonel Dile Yönelik Kuramsal Açıklamalar

Motivasyonel dil kavramı diğer örgütsel davranış biçimlerine kıyasla literatürde yeni bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Motivasyonel dil kavramına yönelik ilk kuramsal çalışmalar Sullivan (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Motivasyonel dil kuramı yöneticilerin çalışanlar ile ilişkilerini destekleme sürecinde uygulayabilecekleri pratikleri ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir. Bu kapsam motivasyonel dil yöneticiler tarafından çalışan motivasyonunu, performansını ve örgütsel bağlılıklarını etkileyen bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Teoriye göre üç farklı motivasyonel dil kullanımı söz konusu olmakla beraber, söz konusu motivasyonel dil türleri etkisöz edinimi, edimsöz edinimi ve düz söz edinimi şeklinde sıralanmaktadır (Bıçak, 2021, s.36).

Etkisöz edinimi literatürde yön verici ve yönlendirici dil olarak da bilinmektedir. Bu dilin kullanılmasının temel nedeni iletişim kurulan kişinin duygu, düşünce ve görüşlerinde değişiklik meydana getirme isteğidir. Bu kapsamda etkisöz edinimi sarf edilen sözler ile karşıdaki kişiye bir eylemin yaptırılması amacını taşımaktadır. Yöneticilerin sıklıkla kullandıkları bu dil genellikle astlara görev ve sorumluluklarını hatırlatma ve uygulatma amacıyla faydalanılan bir dildir. Bunun yanında yöneticilerin çalışan güdülemek için de bu dili sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir (Mayfield ve diğerleri, 1998, s.235; Sullivan, 1988, s.1). Etkisöz edinimi sayesinde örgüt içinde belirsizlikler ortadan kalkmaktadır. Çalışanlar görevlerini net bir biçimde tanımakta, örgütsel hedefleri ve performans kriterlerini sağlama yoluna gitmektedir (Mert ve diğerleri, 2011, s.245).

Motivasyonel dile ilişkin kuramsal çalışmaların ortaya koyduğu ikinci motivasyonel dil türü edimsöz edinimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu motivasyonel dil genellikle çalışanlar ile yöneticiler arasında güçlü bir duygusal bağ kullanılmasına destek olmaktadır. Bu dili kullanan yöneticiler söyledikleriyle astlarına birtakım işler yaptırmaktan ziyade, içlerinden geldiği gibi konuşmalar yapmaktadır. Çalışanlar ile yöneticiler arasında güçlü duygusal bağ kurulmasına katkı sağlayan edimsöz edinimi aynı zamanda çalışanların örgütsel bağlılıklarını da yükseltmektedir (Sullivan, 1988, s.1; Mayfield ve Mayfield, 2009, s.455). Edimsöz ediniminin genellikle çalışanları ödüllendirmek için kullanıldığı görülmektedir. Bu dili kullanma yöneticiler bazen sözlü olarak da astlarını takdir etme yoluna gitmektedir (Mert ve diğerleri, 2011, s.245).

Düzsöz edinimi ise motivasyonel dil kuramlarının ortaya koyduğu diğer bir motivasyonel dil türü olarak değerlendirilmektedir. Bu kavramın literatürde anlam oluşturucu dil olarak da ifade edildiği görülmektedir. Düzsöz edinimi genellikle örgüte yeni gelen kişileri işe hazırlama sürecinde kullanılan ve örgüt yapısını tanıtma sürecini kapsayan bir motivasyonel dildir. Bu dilin iş görüşmelerinde de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Düzsöz edinimi sayesinde yöneticiler örgüt kültürünü, hedeflerini ve amaçlarını açık bir biçimde işe yeni başlayan kişilere aktarmakta, böylece örgüt yapısı içinde belirsizliklerin ve yanlış uygulamaların önüne geçilmesine katkı sağlamaktadır (Sullivan, 1988, s.1; Mayfield ve diğerleri, 1995, s. 329). Bu kapsamda düzsöz ediniminin kullanıldığı örgütlerde çalışanların ya da göreve yeni başlayan kişilerin basitten karmaşığa doğru tüm kuralları öğrenmesi muhtemel bir durumdur. "Genel müdür bile yemek sırasına girer ve yemek ücretini kendi öder" ifadesi düzsöz edinimine örnek gösterilebilir. Burada hem örgütte geçerli bir kural ifade edilmekte hem de örgütte hiç kimseye ayrıcalık tanınmayacağı vurgulanmaktadır (Mert ve diğerleri, 2011, s. 245).

2.3. Okul İklimi

Okul iklimi kavramının anlaşılabilmesi için ilk olarak örgüt iklimi kavramına değinilmesi gerekmektedir. Örgüt iklimi kavramı temel olarak "Örgütte yer alan çalışanların eylemlerini ve iş yapma biçimlerini yönlendiren, bunun yanında örgütü diğer örgütlerden ayıran temel unsurları içinde barındıran bir olgu" olarak tanımlanmaktadır (Şişli ve Köse, 2013, s. 166). Örgüt iklimi birçok iklim

unsurunu içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Örgüt iklimini meydana getiren temel unsurlar destekleyici iklim, kontrollü iklim, bağımsız iklim, yaratıcı iklim, samimi iklim, yenilikçi iklim, kapalı iklim, açık iklim, bürokratik iklim ve babacan iklim biçiminde sıralanmaktadır (Cörüt, 2020, s. 24).

Örgüt iklimi temelde çalışanların, astların ve üstlerin örgüt hakkındaki algılarından oluşmaktadır. Örgüt iklimi zaman içerisinde değişikliğe uğrayabildiği gibi örgüt iklimine göre çalışanların motivasyonları, enerji düzeyleri ve örgüte sağladıkları katkılar birbirinden farklı olabilmektedir. Örgüt iklimi bazı durumlarda çalışanların örgüte yönelik bağlılık ve tutumlarına göre şekillenmekte, bunun yanında örgütün niteliği ve içinde bulunduğu çevre koşulları örgüt kültürünü etkilemektedir. Örgüt ikliminin iş birliğini, eşgüdümü, dürüstlüğü, girişkenliği, güveni ve teşvik etmeye içinde barındırması çalışanların örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Buna karşılık resmiyetin, hiyerarşinin ve ağır kuralların hâkim olduğu bir örgüt iklimi çalışanların örgüte yönelik tutum ve yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada çalışanların örgüt iklimi algıları çalışma ortamını nasıl algıladıklarına göre şekillenmektedir (Karabeke, 2022, s. 4).

Okul iklimi ise "Eğitim kurumu içerisinde her bir üye arasındaki formal ve informal etkileşimi, örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri, örgütü algılama biçimi, örgüte yönelik inançları, örgütsel değerleri, örgütsel işleyişi ve ilerleyişi içinde barındıran fiziksel, psikolojik ve sosyal unsurların tümü" şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2018, s. 25). Farklı bir ifadeyle okul iklimi "Bir eğitim kurumunu diğer okullardan farklılaştıran, eğitim kurumunda çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik arz eden unsurlar bütünü" biçiminde tanımlanmıştır (Karabeke, 2022, s. 1). Örgütsel değerlerin bir araya gelebilmesinde okul ikliminin/atmosferi kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir. Öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları değerler ve sergiledikleri davranışlar okul ikliminin oluşmasında fayda sağlamaktadır. Etkili bir okul iklimi oluşturulması için okul paydaşlarının sahip oldukları değerlerin yanında kendi aralarında olumlu bağlar bulunması da son derece önemlidir. Bu nedenle etkili bir okul iklimi oluşturulmasında öğretmen ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Altınok, 2019, s. 3).

2.3.1. Okul İklimi Alt Boyutları

Okul iklimini meydana getiren birçok bileşen bulunmakta olup, yapılan araştırmalarda da okul ikliminin birçok unsurdan meydana geldiği ve farklı alt boyutlardan oluştuğu belirtilmektedir (Rudasill ve diğerleri, 2018, s. 10). Yapılan çalışmalarda okul ikliminin dört alt boyuttan geldiği belirtilmektedir. Okul iklimini meydana getiren alt boyutlar eğitim, güvenlik ve öğretim, çevre ve ilişkiler alt boyutu olarak dört alt boyuttan meydana gelmektedir (Ada, 2020, s. 16). Okul iklimini medyana getiren söz konusu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Güvenlik: Okul iklimini meydana getiren güven alt boyutu hem okuldaki fiziksel unsurlara güveni hem de sosyal ve duygusal açıdan güven unsurunu içinde barındırmaktadır. Okuldaki fiziksel unsurlara yönelik güven temel olarak öğrenci sağlığını olumsuz yönde etkileyecek fiziksel koşulların olmamasını ve öğrencilerin fiziksel açıdan saldırıya uğramamalarını ifade etmektedir. Sosyal ve duygusal güven olgusu ise okul yapısından ya da bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümüne ilişkin güveni açıklamaktadır (Ada, 2020, s. 16). Okul ikliminde özellikle öğretmenlerin sosyal ve duygusal açıdan kendilerini güvende hissetmeleri iş doyumlarını ve çalışma motivasyonlarını arttırmaktadır (Sarıkaya, 2019, s. 1; Çelik, 2015, s. 1).

Eğitim ve öğretim: Okul ikliminin eğitim ve öğretim alt boyutu temel olarak öğretim kalitesi, etik beceriler, liderlik, mesleki gelişim, sosyal ve duygusal becerilerden meydana gelmektedir. Öğretim kalitesi kapsamında gerçek yaşamla ilişkilendirilen kaliteli öğretim araçları kullanılmalıdır. Sosyal, etik ve duygusal beceriler temel olarak disiplinler arasında ilişkiler kurulmasına destek olmaktadır. Mesleki gelişim olgusu hem öğrenmeyi hem de sürekli olarak gelişmeyi sağlayan standartları oluşturulmasını ifade etmektedir. Liderlik unsuru ise okullarda açık bir vizyonun belirlenmesini ve yönetimsel desteğin sağlanmasını kapsamaktadır (Ada, 2020, s. 16).

İlişkiler boyutu: Okul iklimini oluşturan ilişkiler alt boyutu okul içinde farklılıklara saygı, moral ve iş birliği gibi unsurların olmasını ifade etmektedir. Burada ifade edilen farklılıklara saygı temel olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı saygının olmasını ve yönetsel süreçlerde değişik görüşlere saygılı olunmasını ifade etmektedir. Okul toplumu ve iş birliği kavramı okul ile toplumsal

yapı arasında ilişki kurulmasını, okullarda etkili bir okul aile birliği sisteminin geliştirilmesini, eğitim ve öğretim sürecinde paydaşların birbirini desteklemesini ifade etmektedir. Moral unsuru ise okullarda öğrencilerin öğrenme sürecinde istekli olmaları, çalışanların ise hem işlerini yapma konusunda istekli olmaları hem de işlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini kapsamaktadır (Ada, 2020, s. 16).

Çevre alt boyutu: Okul iklimini meydana getiren çevre at boyutu fiziksel alanların yeterlik düzeylerini, çevre temizliğini, derslerde kullanılan materyalleri ve okulda yürütülen program dışındaki etkinlikleri kapsamaktadır (Ada, 2020, s.16; Çağlayan, 2014, s.1).

2.3.2. Okul İklimi Türleri

Okul iklimi türlerine ilişkin olarak literatürde birçok çalışma yapıldığı görülmekle beraber, literatürde yaygın olarak kabul gören okul iklimi türleri Hoy ve diğerleri (1991) tarafından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada okul iklimi türleri bağımlı iklim, açık iklim, kapalı ve serbest iklim şeklinde sıralanmıştır. Söz konusu okul iklimi türlerinin genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır;

Açık iklim: Okullarda sıklıkla görülen açık iklimde okul yöneticisi, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş birliğinin olduğu, karşılıklı iletişimde birbirine saygılı ve açık davranıldığı görülmektedir. Bu okul ikliminde öğretmenler özgür bir biçimde çalışmaktadır. Yöneticilerin ise öğretmenlerin sıkıştıkları noktalarda kendilerine yardımcı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin de diğer meslektaşlarını yakından tanıdıkları ve sosyal ilişkiler kurdukları göze çarpmaktadır. Açık iklimin hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin genellikle kendilerini işe vermekte, buna paralel olarak öğrenci moral ve motivasyonu yükselmektedir. Bunun yanında açık iklimde öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin de samimi olduğu görülmektedir

Bağımlı iklim: Bağımlı iklimin hâkim olduğu okulların başarısız yöneticiler tarafından yönetildiği görülmekle beraber, bu okullarda öğretmenlerin başarılı ve yüksek performans ile çalıştıkları görülmektedir. Yöneticilerin genellikle kuralları uygulama ve disiplinli olma eğiliminde oldukları göze çarpmaktadır. Bunun yanında yöneticiler öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate almamakta ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı saygılı olmamaktadır. Olumsuz yönetici davranışlarının ön planda olduğu bu okul ikliminde öğretmenlerin kendi aralarında

iyi anlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler çalıştıkları okuldan gurur duyarlar, işlerimi büyük bir özveri ile yürütürler ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde takım ruhuyla çalışırlar.

Serbest iklim: Serbest okul ikliminde yöneticilerin sergiledikleri davranışlar dikkat çekmektedir. Yöneticilerin genellikle destekleyici liderlik stillerini kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda yöneticiler öğretmenlerin fikirlerini ve düşüncelerini değerlendirme ve öğretmenlere rahat bir çalışma ortamı sunma eğilimindedirler. Bu yönüyle yöneticilerin farklı görüşlere açık oldukları belirtilmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin gereksiz işlerle ilgilenmemeleri için gerekli düzenlemeleri yapmaktadır. Yöneticilerin söz konusu olumlu davranışlarına karşılık öğretmenlerin zıt yönlü davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler genellikle isteksiz, sorumluluk almaktan uzak ve yönetici davranışlarını görmezden gelme eğilimi içinde bir profil çizmektedir. Hatta bazı öğretmenlerin yöneticilerin olumlu davranışlarını suistimal ettiği görülmektedir. Serbest okul ikliminde öğretmenlerin genellikle yöneticileri sevmediği, hoşgörüsüz ve işini düzgün yapmayan öğretmenlerin ön planda olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik bağlılıkları da zayıf olduğu için serbest okul ikliminin bağımlı iklim tipinin tam karşıtı bir okul iklimi olduğu vurgulanmaktadır.

Kapalı iklim: Kapalı okul ikliminde okul yöneticilerinin genellikle gereksiz işlerle uğraştığı görülmektedir. Buna paralel olarak öğretmenlerin daha düşük eforla çalıştıkları görülür. Öğretmenler genellikle göstermelik iş yapma eğilimindedirler. Kontrol odaklı bir yönetim tarzının hâkim olduğu bu iklimde yöneticiler güler güzlü davranmamaktadır. Yöneticilerin sergiledikleri bu davranışlar hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin de diğer meslektaşlarına kaba ve saygısız davrandıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kurum içerisindeki davranışları öğretmenlere herhangi bir desteğin sağlanmadığı otoriteyi ortaya çıkarmaktadır. Açık okul ortamının zıttı olan kapalı okul ortamında hoşgörüsüz ve işini severek yapmayan öğretmenlerin bulunduğu belirtilmektedir (akt. Toğa ve Özmusul, 2022, s.150).

2.3.3. Okul İklimini Etkileyen Faktörler

Okul iklimi temelde öğretmen ve yönetici davranışlarına göre şekillenmektedir (Diş ve Ayık, 2016, s.499; Küçük, 2008, s.1). Okul iklimi üzerinde belirleyici olan öğretmen ve yönetici davranışları aşağıda açıklanmıştır;

Destekleyici Müdür Davranışları: Söz konusu yönetici davranışları yöneticilerin öğretmenlere karşı ilgili olduklarını göstermektedir. Destekleyici davranışlar sergileyen okul müdürleri genellikle öğretmenlerin görüşlerini dikkate alan, öğretmenleri takdir eden, kişisel gelişimlerinin yanında öğretmen gelişimine de önem veren bir tutum sergilemektedir.

Yönlendirici Müdür Davranışları: Bu davranışların genellikle sert ve katı bir kontrol sistemi ortaya koyduğu görülmektedir. Okul müdürleri sürekli olarak öğretmenleri izlemekte ve öğretmenlerin okullarda yaptıkları her eylemi en ince ayrıntısına kadar kontrol etmektedir.

Sınırlayıcı Müdür Davranışları: Söz konusu müdür davranışları öğretmenlerin çalışmalarına destek olmaktan ziyade öğretmenlerin işlerinin aksamasına neden olan davranışlardan meydana gelmektedir. Müdürler sıklıkla öğretmenlere evrak işleri vermekte, rutin çalışmalar ile komisyon çalışmalarında öğretmenleri görevlendirmekte ve öğretmenlerin eğitim ile ilişkili çalışmalarını öteleme yoluna gitmektedir.

Mesleki Öğretmen Davranışları: Mesleki öğretmen davranışlarının ön planda olduğu okullarda öğretmenler arasında açık bir iletişim ağı görülmektedir. Öğretmenler meslektaşları ile birlikte çalışmaktan keyif almaktadırlar. Öğretmenler arasındaki ilişkiler karşılıklı saygı temeline dayanmakta ve öğretmenlerin çalıştıkları okullardan gurur duydukları görülmektedir

Samimi Öğretmen Davranışları: Söz konusu öğretmen davranışlarının hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin birbirine sadık davrandığı ve aralarında kuvvetli bir sosyal bağ olduğu görülmektedir. Öğretmenler birbirini iyi tanıdığı için aralarında karşılıklı ve güçlü bir sosyal bağ bulunmaktadır

Serbest Öğretmen Davranışları: Serbest öğretmen davranışlarının sergilendiği okullarda genellikle öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken amaçsız davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin üretken olmadıkları gibi kendi aralarında da ortak amaçlar bulunmadığı belirtilmektedir. Bunun yanında

öğretmenlerin gereksiz eleştiriler ile diğer meslektaşlarına olumsuz yaklaşım içinde oldukları göze çarpmaktadır (Şenel ve Buluç, 2016, s.3; Akyürek, 2020, s.3).

Yukarıda yer alan davranışlar içerisinde özellikle okul yöneticileri tarafından sergilenen davranışların okul iklimi üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda aynı zamanda öğretim liderliği görevini de yürütmektedir. Müdürlerin kişilik özellikleri ve sergiledikleri liderlik tarzları okul içinde olumlu bir ortam oluşturmaya katkı sağladığı gibi okuldaki çalışma koşullarını ve okul verimliliğini de etkilemektedir (Aydin, 2019, s.2).

2.4. Akademik Başarı

Akademik başarı kavramı değerlendirildiğinde bilişsel açıdan yeterlilik ve beceri seviyelerinin ölçülmesi hedeflenen öğrencilerin derslerde göstermiş oldukları performansın betimlenmesi, ders evresinde uygulanan testlere verdikleri doğru yanıtların yüzdesi şeklinde açıklanmaktadır (Kurtuluş, 2012, s.23). Başka bir değişle, eğitimde başarı kavramı genellikle okulda öğrencilerin elde ettikleri ve öğretmenler tarafından değerlendirilen notlarla, test puanlarıyla veya her ikisini içeren becerilerin veya kazanılan bilgilerin ifadesi olarak akademik başarı olarak tanımlanmaktadır (Sarıer, 2016, s.2). Ülkelerin eğitim ile belirledikleri temel amaçların başında nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi gelmektedir. Öğrencilerin nitelikli olma düzeylerinin de belirli kriterlere göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda akademik başarı düzeyi öğrencilerin gelişim özelliklerini değerlendirme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Uzun ve Çokluk-Bökeoğlu, 2019, s.656).

Eğitimde, öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin belirlenmesi için eğitim-öğretim yılı süresince sınavlardan aldıkları puanların kullanıldığı görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik bakımdan başarılı olmaları veya olmamaları durumunun somut açıdan değerlendirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Eğitim sisteminde öğrencilerin ilkokuldan itibaren yükseköğretimden mezun oluncaya kadar akademik başarılarının hem kendileri için hem de aileleri adına önemli bir husus olduğu söylenmektedir (Nartgün ve Çakır, 2014, s.380).

2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı düzeyi, hem öğrenciler, hem de veliler ve okul personeli tarafından önemle üzerinde durulan bir konudur. Bu durum son yıllarda akademik başarıyı arttırmanın yollarını arayan çalışmaların yanında akademik başarıyı etkileyen faktörlerin de ele alındığı araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır. Literatürde yer alan çalışmalarda akademik başarının sahip olunan bireysel faktörlerden (Karataş, 2015, s.243; Duff ve diğerleri, 2004, s.1907; Jensen, 2015, s.91), aile yapısı ve ebeveynlerden kaynaklı durumlardan (Ahmed ve diğerleri, 2019, s.1; Başaslan, 2022, s.124) etkilendiği belirtilmektedir. Aynı şekilde akademik başarı okul ile ilişkili faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Maxwell ve diğerleri, 2017, s.1; Kwong ve Davis, 2015, s.68). Akademik başarı düzeyini etkileyen söz konusu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1.1. Bireysel faktörler

Akademik başarı düzeyini etkileyen temel unsurların ne başında öğrenci temelli kişisel unsurlar gelmekte olup, bilhassa ders çalışma seviyesi, akademik başarı düzeyini etkilemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik başarı seviyelerini etkileyen kişisel özellikler içerisinde sistemli ve düzenli çalışma tutumlarının büyük bir önemi olduğu bilinmektedir. Planlı ve düzenli çalışma tutumlarına olan öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin artması olası bir sonuç olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra planlı ve düzenli çalışma tutumu olan öğrenciler yaşamlarındaki önemli konuları ertelemekten kaçınmaktadırlar (Nartgün ve Çakır, 2014, s.388). Öğrencilerin ödevlerini ve sınavlara hazırlık süreçlerinde yapmaları gereken eylemleri erteleme davranışlarının genellikle akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Demir ve Kutlu, 2017, s.91; Balkıs ve diğerleri, 2006, s.57).

Öğrencilerin kendilerine verilen ev ödevlerini zamanında yapmaları da akademik başarı düzeyini etkilediği bilinmektedir. Çocukların evlerinde ödevlerine yardım edilmesi öğrencilerin öğrenmelerine aktif katılmalarına ve öğrendikleri bilgilerin e-pekiştirilmesine katkı sunmaktadır. Öğrenciler ödevlerinde ailenin en değerli görevi yapılan ödevlerin tem ve doğru şekilde yapıldığından emin olmak, öğrenciyi isteklendirmek, gereksinimlerini karşılamak, yaşadıkları sorunların

çözümleri adına öğrencilere yardım etmek vb. davranışların olduğu bilinmektedir (Gümüşeli, 2004, s.15).

Öğrencilerin psikolojik yapıları da akademik başarı düzeylerini etkilediği bilinmektedir. Bilhassa sınav kaygısı yaşayanların akademik başarı düzey üzerinde ciddi bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Ergene, 2011, s.320; Kabalcı, 2008, s.1). Bu hususta gerçekleştirilen akademik çalışmalarda öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile akademik başarı seviyeleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile akademik başarı seviyeleri arasındaki negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuş, söz konusu bulgulara göre öğrencilerin sınav kaygıları arttıkça akademik başı seviyelerinin azaldığı görülmüştür (Tugan, 2015, s.99).

2.4.1.2. Okul ile ilişkili faktörler

Öğrencilerin hayatlarının büyük bir bölümü okul ortamında geçtiği için okul ortamının akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi muhtemel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarıyı etkileyen okul ile ilişkili faktörlerin başında derslerde kullanılan öğretim yöntemleri gelmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenciler açısından sıkıcı bulunduğu, buna karşılık oyun, teknoloji destekli eğitim ve drama gibi dersi sıkıcı olmaktan uzaklaştıran öğretim yöntemlerinin dersleri daha eğlenceli hale getirdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda söz konusu öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı ve öğrencilere daha yüksek düzeyde yarar sağladığı görülmektedir (Bülbül, 2009, s.1; Dinçer, 2008, s.1; Ulubey ve Toraman, 2015, s.195).

Eğitim örgütlerinde kullanılan eğitim-öğretim yöntemlerinin yanı sıra derslerde kullanılan eğitim materyallerinde akademik başarı üzerinde belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bu hususta yapılan araştırmalar değerlendirildiği zaman bugün geleneksel eğitim modellerinden ziyade teknolojik ders materyallerinin kullanılması, akademik başarı düzeyini önemli ölçüde arttırdığına işaret etmektedir. Bu noktada öğretmenlerin derslerde teknolojik ders materyallerinden daha fazla yararlanmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Güven ve Sülün, 2012, s.68; Akgün ve diğerleri, 2014, s.27).

Eğitimde, örgütlerin dâhil olduğu sosyo-ekonomik şartların da akademik başarıya etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu husus ile alakalı yapılan bir çalışmada öğrencilerin matematik dersleri ve okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik özellikleri aralarındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde; öğrencilerin matematik ders başarıları ve eğitim örgütlerinin sosyo-ekonomik yapıları içerisinde sıkı bir ilişki olduğu, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe matematik akademik başarı düzeylerinin anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür (Göktaş ve Gürbüztürk, 2012, s.59). Okulların fiziksel yapısı ve öğrenci yoğunluk oranları da akademik başarıyı etkileyen okul ile ilişkili faktörler arasında yer almaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada okulların sınır mevcutlarının fazla olmasının akademik başarıyı azalttığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada sınıf içinde farklı özelliklere sahip öğrenci sayısının fazla olmasının sınıf içi rekabet ortamını olumlu yönde etkileyerek akademik başarıyı arttırdığı rapor edilmiştir (Akkalkan, 2009, s.6).

Okullarda dersleri birinci dereceden yürüten kişiler öğretmenler olduğu için öğretmen özelliklerinin de akademik başarı üzerinde belirleyici olması beklenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin kullandıkları ders materyalleri ile derslerde uyguladıkları öğretim tekniklerinin yanı sıra mesleki yeterlilikleri ve öğrenciler ile olan ilişkileri de akademik başarı düzeyini etkilediği bilinmektedir. Buna paralel olarak bu konu üzerinde yapılan araştırmalarda da pozitif öğretmen davranışlarının ve öğretmen özyeterliğinin akademik başarı düzeyini etkileyen faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Çelikten ve diğerleri, 2005, s.209). Bunun yanında yapılan bazı çalışmalarda okul yöneticilerin tutum, davranış ve etkinliğinin de akademik başarı üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir, 2016, s.1; Küçük ve Demirtaş, 2016, s. 53).

2.4.1.3. Aile ile ilişkili faktörler

Öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler ile okul faktörünün yanında aile ile ilişkili faktörler de akademik başarı düzeyini etkilemektedir. Öğrencilerin bilhassa aile kapsamında ebeveynleri ile olan iletişim stilleri akademik başarı düzeylerini etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, ailelerin çocuklarını desteklemesi sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Bununla beraber bir problem oluştuğunda ailelerinde çocuklarına

rehber olmaları ve yardım etmelerinin de öğrencilerin başarılı olmalarına destek olacağı düşünülmektedir (Gümüşeli, 2004, s.15). Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle aileden gelen sosyal desteğin yüksek olmasının akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008, s.69; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009, s.21).

Ebeveynlerin eğitim seviyeleri de akademik başarı düzeyini direkt etkileyen bir faktör olup, alanyazında bu konu üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları da ebeveyn eğitim seviyesi ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı şekilde bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008, s.251). Bunun yanında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ile eğitim sürecinde ailelerin okul ve öğretmenler ile iş birliği yapma düzeyi de akademik başarı üzerinde önemli birer belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelenk, 2003, s.28; Uzun, 2017, s.1).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, motivasyonel dil, okul iklimi ve akademik başarı kavramlarıyla ilgili alanyazındaki araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.5.1. Motivasyonel Dil ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yuva (2023) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 568 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonel dil algı seviyeleri ile yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde ancak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Araştırma, okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı şekilde etkilediğini gösterip rapor edilmiştir.

Taşkan (2023) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 352 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin motivasyonel dil algı seviyeleri ile cinsiyet ve çalışma süresi gibi

değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonel dil algı düzeylerine göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordadığı belirtilmiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının artmasıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını gösterip rapor edilmiştir.

Bıçak ve Gündüz (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 1457 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, motivasyonel dilin alt boyutları olan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik oluşturucu dilde müdürlerin yüksek seviyede kullanımı rapor edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının genel olarak yüksek olduğu, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık alt boyutlarında belirgin bir bağlılık gösterirken, normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, etki sözü, edim sözü ve düz söz gibi alt boyutlar ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, motivasyonel dil alt boyutlarının ise örgütsel bağlılık alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Çayak ve Kocabaş (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlama algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 658 öğretmen katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına yönelik algılarının yüksek, örgütsel dışlama algılarının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin motivasyonel dile ve örgütsel dışlama algısına yönelik algılarında cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi gibi değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Araştırma ayrıca, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlama algıları arasında istatistiksel olarak negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir.

Şama (2021), tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sahip olduğu motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 730 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım seviyeleri orta

düzeyde olduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin motivasyonel dil algılarında, yönetici cinsiyeti, eğitim düzeyi, öğretmen yaşı ve okul tipine göre önemli düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinde, yöneticilerin eğitim düzeyi, cinsiyeti, okul tipi, yaşı ve mesleki kıdemi ile çalışma süresi değişkenlerine göre önemli düzeyde farklılıklar olduğu, örgütsel bağlılık ile motivasyonel dil arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığının belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükselmesi için okul yöneticilerinin uygun motivasyonel dil kullanımına önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir.

Bıçak (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 546 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı, öğretmenlerin olumlu algılarına sahip olduğunu göstermiştir. Motivasyonel dilin alt boyutları olan cesaret verici dil, yönlendirici dil ve aitlik oluşturucu dil, yüksek puanlar almıştır. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak, erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyonel dil kullanım algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde motivasyonel dil algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin algı düzeylerine göre, okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımında medeni duruma göre cesaret verici dil ve aitlik oluşturucu dil boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim düzeyi açısından ise farklılık gözlenmemiş, farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler benzer motivasyonel dil algısına sahip olmuştur. Öğretmen algılarına göre motivasyonel dil, yaş değişkeni bakımından, yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, genç olanlara kıyasla motivasyonel dil algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kıdem yılı değişkeninde de anlamlı farklılıklar gözlenmiş, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin motivasyonel dili daha yüksek algıladıkları rapor edilmiştir. Motivasyonel dil ile örgütsel bağlılık arasında duygusal, normatif ve devam bağlılık alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sonuç olarak, müdürlerin motivasyonel dil kullanımı arttıkça öğretmenlerin okul örgütüne olan bağlılıklarının da arttığı, motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına varılmış olup elde edilen bulgular rapor edilmiştir.

Yakut (2020) tarafından yürütülen araştırma, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 826 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Motivasyonel dil ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuş; yani okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonel dil algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumları, okul yöneticilerinin okul türü, cinsiyeti ve ilçe gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeyleri ile cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu gibi öğretmen değişkenleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Sivik (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve okul yöneticilerinin ifade ettikleri motivasyonel dil arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 595 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımını algılama düzeyleri yüksek olduğunda örgütsel adanmışlıkları da yüksek bulunmuştur. Öğretmenler arasında örgütsel adanmışlık ile lider-üye etkileşimi arasında orta düzeyde, örgütsel adanmışlık ile motivasyonel dil kullanımı arasında orta düzeyde ve lider-üye etkileşimi ile motivasyonel dil kullanımı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının %40'ı lider-üye etkileşimi seviyeleri ile açıklanabilirken, motivasyonel dil kullanımı algılarının %28'i örgütsel adanmışlığı yordamaktadır.

Sönmez (2018), tarafından yapılan bir araştırmada ve 407 öğretmenin katıldığı çalışmada, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin okul atmosferi algısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın

bulgularına göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin, okul iklimi ve alt boyutlarını önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, sağlıklı bir okul iklimi için yöneticilerin destekleyici davranışlarının kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Motivasyonel dilin, okul iklimini belirlemede önemli bir etken olabileceği, dilin doğası, yapısı, anlamı ve niyeti açısından etkili bir rol oynayabileceği rapor edilmiştir.

Demir (2018) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmen motivasyonları incelenmiştir. Çalışmaya 1153 öğretmen katılım sağlanmıştır. Çalışmanın sonunda okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımlarının öğretmenler tarafından yüksek seviyede algılanmasına etki eden unsurların aitlik oluşturucu, yönlendirici ve cesaretlendirici dil olmak üzere üç dil edinimi birlikte nasıl kullanabildikleri belirtilmiştir. Okul müdürlerinin motivasyonel dil seviyelerinin yüksek algılandığı okullarda yalnızca müdürlerin öğretmenlere değil, öğretmenlerden de müdürlere doğru bir iletişim söz konusu olduğu rapor edilmiştir. Çalışma sonuçlarında motivasyonel dilin motivasyonu olumlu yönde etkilediği öngördüğü görülmüştür.

Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin rol fazlası davranışları ile okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 416 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler en fazla destekleyici rolü sergilemiştir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarında kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu ve bu konuda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil, anlam yapıcı dil ve cesaret yapıcı dil alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş ve branş öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu değişkenine göre, müdürlerin kullandığı cesaret verici motivasyonel dilin lisans mezunları lehine anlamlı bulunduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, motivasyonel dil algılarının mesleğe yeni başlayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı algısında

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar, ortaöğretim düzeyindeki okullar lehine olmuştur. Ayrıca, destekleyici rol fazlası yaklaşımı ile müdahaleci rol fazlası yaklaşımı arasında düşük seviyede olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranışlarını hafif düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Latifoğlu (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, motivasyonel dilin çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 254 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutlarından biri olan empatik dilin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bağlamda, okul müdürlerinin empatik dil kullanma düzeylerinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı belirtilmiştir.

Özen (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin motivasyonel dilinin intibak ettirici liderlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 1203 öğretmen ve müdür katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler, okul yöneticilerinin intibak ettirici liderlik niteliklerini ve motivasyonel dil kullanım becerilerini diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyede algılamışlardır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin intibak ettirici liderlik özellikleri ve motivasyonel dil kullanımı konularında diğerlerine göre daha düşük algılama düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin kullandığı etkili motivasyonel dilin öğretmenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gemalmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısı ve liderlerle etkileşimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin motivasyonel dilinin öğretmenlerin liderlerle etkileşimini artırdığı, öğretmenlerin okulla ilgili psikolojik sözleşme algılarını ve okulun öğretmenlere karşı sorumluluklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, müdür ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesinin artmasıyla birlikte, okulun

öğretmenlere karşı taahhütlerine ilişkin psikolojik sözleşme algısının da olumlu yönde arttığı belirtilmiştir.

Mert (2011), motivasyonel dil teorisini inceleyerek yöneticilerin kullanımının çalışan performansı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, yöneticilerin kullandığı motivasyonel dilin çalışanların performanslarını ve yöneticilerinin performansına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Karaaslan (2010) "Üye Lider-Etkileşiminin motivasyonel Dilin Örgütsel Sivil Davranışla İlişkisi Üzerine Dolaylı Etkisinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modelinde Bir Uygulama" başlıklı çalışma, ülke genelinde bir ulusal devlet bankasının çeşitli şubelerinde hizmet asistanı olarak çalışan 366 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularında, motivasyonel dilin edimsel boyutu ile örgütsel sivil davranış arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bu ilişki, tamamen lider-üye etkileşiminin empatik dil alt boyutunun aracılık etmesiyle gerçekleşmektedir. Yani, liderlerin empatik dil kullanması, çalışanların örgütsel sivil davranışlarını etkilemektedir. Örgütsel sivil davranışlar, çalışanların örgüt içindeki sosyal normlara uyma ve iş arkadaşlarına yardım etme gibi olumlu davranışları içerir. Bu bulgular, lider-üye etkileşiminin motivasyonel dilin etkisini artıran bir faktör olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Motivasyonel Dil ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gutierrez-Wirsching ve diğerleri (2015), hizmetkâr liderliğin çalışan çıktıları üzerinde olumlu etki yaratması için motive edici dilin arabulucu rolünü öneren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hizmetkâr liderliğin motivasyonel dil aracılığıyla çalışan performansını, bağlılığını, işe devamlılığını, öz yeterliliğini ve lider memnuniyetini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca, motivasyonel dilin hizmetkâr liderliğin sözlü yönüne aracılık ettiği belirlenmiştir.

Sarros ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen "Liderler ve Motive Edici Dil Kullanımları" başlıklı çalışmada, liderlerin karşılaştıkları sorunlarda tercih ettikleri dil unsurları ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, liderlerin en çok yönlendirici dil unsurlarını kullandıkları saptanmıştır.

Banks (2014) doktora tezinde, liderin dil kullanımının işgörenlerin öz saygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 139 katılımcıyla yapılan

yapısal eşitlik modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre, yöneticinin motivasyonel dilinin çalışanların öz saygısını olumlu şekilde artırdığı ve kontrollü lider konuşmasının da öz saygıyı desteklediği belirlenmiştir. Ancak, kontrolsüz lider konuşmasının çalışanların öz saygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Holmes (2012), "The Motivatng Language of Principals: A Coherent Transformational Strategy" başlıklı çalışmasında, okul müdürleri tarafından dilin motivasyonel ve empatik bir şekilde kullanımının öğretmen iş tatminini ve verimliliğini pozitif yönde artırdığı sonucuna varmıştır.

Mayfield ve Mayfield (2010), sağlık sektöründe çalışan 151 personelle gerçekleştirdikleri çalışmada, lider düzeyindeki motivasyonel dil odaklı iletişimin işgören performansı ve iş doyumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, liderlerin motivasyonel dil kullanımının çalışanların performansını ve iş doyumunu anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, liderlerle işgörenler arasında karşılıklı olarak kullanılan motive edici dilin, işgörenlerin iş doyumu ve performansını önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna varılmış olup bunu rapor etmiştir.

Wang ve diğerleri (2009), 50 takım oyuncusu ve 23 takım lideri ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, motive edici dilin takım oyuncularının yaratıcı performanslarına etkisini incelemişlerdir. Yönlendirici ve empatik dilin yaratıcı performansı artırdığı, ancak anlam oluşturucu dilin etkili olmadığı sonucuna varmışlardır.

Julie Marie Majors (2008) tarafından yürütülen "Motivasyonel Dil: İş Tatmini ve Performans Kültürü Oluşturmak (Motivating Language: Creating a Culture of Job Satisfaction and Performance) başlıklı doktora çalışmasında, belirlenen bir kurumun yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin çalışanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, yöneticilerin motivasyonel dilinin, çalışanların iletişim doyumu, etkili liderlik davranışları sergileme, iletişim yeterliliği, rol fazlası davranışları gösterme ve iş tatmini gibi faktörler arasında olumlu ilişkiler oluşturduğu bulunmuştur.

Limsy Chan'ın (2007), gerçekleştirdiği doktora tezine göre, yöneticilerin motivasyonel ve empatik dil kullanımı, astların rol fazlası davranışlar sergilemesi,

iş doyumu, işe katılımı ve örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Mayfield ve Mayfield (2007), ABD'nin güneybatısındaki orta ölçekli bir kar amacı gütmeyen hastanede 416 katılımcıyla yaptıkları araştırmada, motive edici dilin çalışanların işte kalma niyeti üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, liderlerin motivasyonel dil kullanımının, çalışanların kurumda kalma niyeti ile olumlu ve belirgin bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Sullivan (1988) tarafından kaleme alınan "Motivasyon Teorisinde Dilin Üç Rolü" adlı makale, motivasyonel dil teorisinin ilk kez literatüre giriş yaptığı temel bir çalışmadır. Sullivan'a göre, bir yönetici tarafından gerçekleştirilen her eylem, çalışanları kelimelerle motive etmede etkili bir etkiye sahiptir. Bu çalışmada Sullivan, yönetici ve personel arasındaki etkileşimin personel motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, yöneticilerin çalışanlarla etkili iletişim kurabilmeleri için belirsizliği azaltmanın ötesinde, empati ve anlam yaratma eylemlerini bir arada kullanmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Mayfield, Mayfield & Kopf (1998), Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sağlık sektöründe çalışan hemşirelerle "Liderlik Dilini Motive Etmenin Alt Performans ve Memnuniyet Üzerindeki Etkisini" yürütmüştür. Yapısal eşitlik modeline uygun olarak yaptıkları araştırmalar sonucunda, yöneticilerin motivasyonel dili kullanarak çalışanlarının verimliliğini ve iş tatminini olumlu yönde artırabileceği sonucuna varmışlardır.

2.5.3. Okul İklimi ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dilbaz Sayın'ın (2017) Çanakkale ili Merkez ilçesinde gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında, öğretmen performansı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını bu hedefle, Çanakkale ilinde çalışan öğretmenler, yöneticiler ve bu ilde okuyan öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, MEB'in uyguladığı performans değerlendirme sistemi ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, performans değerlendirmenin yalnızca okul müdürleri tarafından yapılması ve değerlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin beklentileriyle tam olarak uyumlu olmaması, yönetici ve öğretmenlerin bu süreci

uzmanlaşmaya katkı sağlayan bir değerlendirme olarak görmelerini engellemiştir. Bu bulgular, mevcut performans değerlendirme sistemlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama potansiyelini tam olarak gerçekleştiremediğini göstermektedir.

Sönmez (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında ise öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları farklı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan meta analiz çalışması, 30 farklı araştırmanın sonuçlarını bir araya getirerek değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, samimiyet ve sınırlayıcılık okul iklimi boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat cinsiyetin; destekleyicilik, yönlendiricilik ve çözülme boyutlarında anlamlı bir etkisi saptanmamıştır.

Özdemir'in (2016) yüksek lisans tezi araştırmasında, Sivas ilinde eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine olan etkilerini incelemiştir. Öğrencilerle görüşmeler sonucunda, genel olarak yabancı öğrencilerin okul iklimi üzerinde herhangi bir belirgin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Canlı (2016) tarafından hazırlanan doktora tezinde, Adıyaman ili Merkez ilçesinde görev yapan 600 öğretmenle yapılan araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güven ile okul iklimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul iklimi ile ilkokul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güven arasında anlamlı ve istatistiksel olarak belirgin ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur.

Varlı (2015) yüksek lisans tezi kapsamında Sakarya ilinde görev yapan 442 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Araştırmanın bulguları, ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin en belirgin olarak demokratik liderlik tarzını benimsediklerini algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, demokratik liderliğin okul atmosferi üzerindeki etkisinin öğretmenler tarafından güçlü bir şekilde hissedildiğini göstermektedir.

Şenel'in (2015) yüksek lisans tezi, ilkokullardaki okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Adapazarı ilçesinde görev yapan 400 öğretmenden elde edilen anket verileriyle gerçekleştirilen araştırma, okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya

koymuştur. Bu bulgu, sağlıklı bir okul ortamının, okulun genel etkililiği üzerinde olumlu bir etki yarattığını gösterip rapor etmiştir.

Aka'nın (2014) yüksek lisans tezinde, Çanakkale il merkezindeki 300 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul iklimine dair algıları ile öz yeterlik puanları arasında olumlu ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulguların, okul ikliminin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koyup rapor etmiştir.

Öztürk'ün (2014) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul iklimi ile okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul iklimi ile yaratıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Gökçen (2014) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin algılarına dayanarak kız meslek liselerindeki okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisini araştırmıştır. 315 öğretmene uygulanan anketler sonucunda, bu yöneticilerin liderlik yeteneklerinin öğretmenlerin okul iklimini algılama biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

İhtiyaroğlu'nun (2014) Ankara ilinde gerçekleştirdiği okul iklimi ile ilgili doktora tezi çalışmasında, 1062 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi ile öğrenci okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul ikliminin hem öğretmenlerin etkililiği üzerinde hem de öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin etkililiği ile öğrencilerin okul bağlılığı arasında olumlu ve anlamlı bir bağlantının mevcut olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, okulun genel atmosferinin ve öğretmenlerin performansının, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Kubilay Baykal (2013) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 350 lise öğretmeni ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyinin orta seviyede olduğu ve örgütsel davranışlarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma,

öğretmenlerin örgütsel davranışları ile okul iklimi algıları arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Akgül (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, Elazığ ilindeki 21 lisede 1094 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri kabul etme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okul içindeki destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılığı ve güvenli öğrenme ortamını yeterli seviyede algılamadıklarını göstermiştir.

Bahçetepe (2013) tarafından hazırlanan tez çalışmasında, İstanbul ilindeki 1054 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Sonuçlar, okul ikliminin çeşitli alt boyutları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık gibi okul iklimi unsurları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Sığınır (2013) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, İstanbul'un Kartal ilçesindeki meslek liselerinde yönetici davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tez sonuçları, yöneticilerin davranışlarının okul iklimini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Baş (2012) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, İstanbul'un Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçelerinde öğretmenlik yapan 545 kişi ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği görevlerini büyük bir başarıyla yerine getirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler, okul ikliminin öğretmen davranışlarına yönelik alt boyutları arasında en yüksek algıyı mesleki dayanışma boyutunda, en düşük algıyı ise ilgisizlik boyutunda ifade etmişlerdir.

Bayram Yaman (2012) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, Bursa'nın İnegöl ilçesindeki 296 ilköğretim öğretmeni ile yapılan araştırmada, okul müdürlerinin yönetsel etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, okul iklimi boyutları arasında yalnızca öğretmenler arasındaki

samimiyet ile öğrenci kontrol düşünceleri arasında anlamlı bir bağlantı bulunduğunu göstermiştir.

Karan (2012) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında ise İstanbul ilinin Tuzla ve Pendik ilçelerinde 523 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler için çok boyutlu okul iklimi algısı anketi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak yapılan hesaplamaların geçerlik ve güvenirlik açısından kabul edilebilir bilimsel düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Doğan (2011) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, Ankara'nın Sincan ilçesindeki altı genel lisede öğrenim gören 1228 öğrenci ile yapılan araştırmada, okul iklimi ile öğrencilerin okul tahripçiliği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul ikliminin çeşitli alt boyutları ile okul tahripçiliği algısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

2.5.4. Okul İklimi ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin olumlu ilişkilerin kurulması için çaba sarf etmeleri ve öğrencilerin bu ilişkilere erişimini sağlamaları gerekmektedir. Ayrıca, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygusu kazanmasında ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Sampermans, Isac ve Claes (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul iklimi ile seçimlere katılıp oy kullanma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, olumlu bir okul iklimi/atmosferini deneyimi yaşayan öğrencilerin, ileride seçimlerde oy kullanma davranışı sergileme olasılığının olumlu bir iklim yaşayamayana göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Akoto ve Allida (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığıyla olumlu bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

MacNeil, Prater ve Busch (2009), okul kültürünü ve atmosferinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini irdeleyen bir araştırma yapmışlardır. Bulguları, sağlıklı bir öğrenme ortamının öğrencilerin standart testlerde daha yüksek puanlar almasını sağladığını göstermiştir.

Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009), okul iklimi üzerine yaptıkları çalışmada iklimin bireylerin okul hayatı tecrübelerine dayandığını ve sadece bireysel tecrübelerden ibaret olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, politika yapıcılarına, öğretmen yetiştirme programlarına ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır.

Chu ve Fu (2006) tarafından yürütülen çalışmada, liderlik türlerinin ve okul ikliminin fakültedeki psikolojik sözleşmelere etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, liderlik yaklaşımları ve okul ikliminin psikolojik sözleşmeleri etkilediği ve yaş faktörünün de bu etkide önemli olduğu belirtilmiştir.

Griffith (1999) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, okul müdürü değişikliği yaşayan okullar ile müdür değişikliği yaşamayan okullardaki iklim algıları arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, müdür değişikliği yaşayan okullarda öğrencilerin ve velilerin okul iklimini daha düşük algıladıklarını ortaya koymuştur.

Halpin ve Croft (1963) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul iklimi konusunda yapılan araştırmalarda ilklerden biridir. Bu çalışma, Örgütsel İklim Betimleme Anketi'nin geliştirilmesiyle okulların örgütsel iklimini tespit etmeye yönelikti. Halpin ve Croft, örgütsel iklimi bireylerin kişiliği gibi bir örgüt için de anlamlı bir kavram olarak tanımlamışlardır.

3. METODOLOJİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmada hangi yöntemlerin kullanıldığına dair bilgi verilmiş, araştırmanın kapsamını oluşturan evren ve örnekleme ilişkin açıklamalarda bulunulmuş, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar üzerinde durulmuş ve elde edilen verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ve alt boyutları olan cesaret verici, yönlendirici ve aitlik yaratıcı dillerin; okul iklimi ve alt boyutları olan liderlik ve etkileşimin, demokratiklik ve okula adanmanın, başarı etkenlerinin, çatışmanın ve samimiyetin akademik başarı arasındaki ilişkileri ve bu davranışların birbirlerini ne ölçüde yordadığını incelemektir.

Bu nedenle araştırmada kullanılacak yöntem, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelidir. Bu model, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek, değişim olup olmadığını ve varsa bu değişimin nasıl gerçekleştiğini araştırır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, araştırma sonuçlarını genelleyebileceğimiz tüm bireylerin toplamıdır. Örneklem ise, evreni temsil etmesi beklenen ve belirli kriterlere göre seçilen daha küçük bir gruptur (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada, erişim kolaylığı nedeniyle basit tesadüfü örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki her bir bireyin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde, evrendeki bireylerin örnekleme dahil edilmesi tamamen rastlantısaldır (Karasar, 1991, s. 113-115).

Araştırmanın evreni, Hakkari Merkez, Yüksekova, Şemdinli ve Derecik ilçelerindeki resmi devlet ortaokullarda görev yapan tüm öğretmenlerden oluşmaktadır. Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yüksekova, Şemdinli, Derecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin resmi web sitelerinden alınan verilere göre, bu ilçelerde toplam 1418 öğretmen bulunmaktadır (Hakkari İl Milli Eğitim

Müdürlüğü, 2024). Bu sayı temel alınarak, örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmış ve araştırmaya katılması gereken minimum öğretmen sayısının 635 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, evren büyüklüğüne yönelik uygun örneklemin hesaplanabilmesi için aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır (Karasar, 2015, s.124).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Denklemde kullanılan simgeler aşağıda belirtilen anlamları ifade etmektedir.

N = Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

t = Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

p = Araştırılan olayın ortaya çıkma sıklığı

q = Araştırılan olayın ortaya çıkmama sıklığı

d = Yanılma payı

Araştırmada, %95 güven aralığı ve 0,05 örnekleme hatası göz önüne alındığında, teorik t değeri 1.96 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara dayanarak, 1418 kişilik evreni yeterince temsil edebilmek için en az 302 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ise Hakkari il merkezi, Yüksekova, Şemdinli ve Derecik ilçelerinde 635 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilmiştir.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Özellikler		**n**	**%**
Yaş	20 - 25 yaş	89	14,02
	26 - 30 yaş	314	49,45
	31 yaş ve üstü	232	36,53
Cinsiyet	Kadın	303	47,72
	Erkek	332	52,28

Tablo 1 (devamı)
Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Özellikler		**n**	**%**
Branş	Sayısal Dersler	161	25,35
	Sözel Dersler	309	48,66
	Uygulamalı Dersler	165	25,98
Mesleki Kıdem	1- 5 yıl	314	49,45
	6 - 10 yıl	209	32,91
	11 yıl ve üstü	112	17,63
Eğitim düzeyi	Lisans	581	91,50
	Yüksek lisans	54	8,50

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, %14,02'si 20-25 yaş aralığında, %49,45'i 26-30 yaş aralığında, %36,53'ü 31 yaş ve üstü yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %47,72'si kadın, %52,28'i erkek olduğu belirlenmiştir.

Branşların fazla olması nedeniyle, dersler yeniden kodlanarak üç ana kategoriye ayrılmıştır. Fen Bilimleri ve İlköğretim Matematik dersleri "Sayısal Dersler"; Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Arapça ve Yaşayan Diller ve Lehçeler "Sözel Dersler"; Müzik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Teknoloji Tasarım dersleri ise "Uygulamalı Dersler" olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodlamaya göre öğretmenlerin %25,35'i Sayısal Dersler, %48,66'sı Sözel Dersler ve %25,98'i Uygulamalı Dersler alanlarında görev yaptıkları görülmektedir. Mesleki kıdem yılı açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %49,45'inin 1-5 yıl, %32,91'inin 6-10 yıl, %17,63'ünün ise 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi açısından ise öğretmenlerin %91,50'sinin lisans, %8,50'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak ölçekler ve öğrencilerin sınav sonuçları veri olarak kullanılmıştır. Ölçek, araştırmaya katılan katılımcılarının doldurduğu veri toplama aracıdır. Ölçekler araştırmaya katılan bireylerin düşünce

ve algılarını ölçerken, aynı zamanda onların sağladığı demografik bilgileri toplar (Christensen vd. 2015, s. 57). Araştırmada veri toplama için "Kişisel Bilgi Formu", "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Okul İklimi Ölçeği" araçları kullanılmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise, 2023-2024 eğitim-öğretim dönemine ait Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınav sonuçlarından elde edilen okul başarı ortalamaları esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin uygunluğunu sağlamak amacıyla öncelikle Hakkari Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Uygulama aşaması için ise Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler temin edilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenler ise gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, branşı, hizmet yılı ve eğitim durumları gibi demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan beş soruluk Kişisel Bilgi Formu (EK-1) kullanılmıştır.

3.3.2. Motivasyonel Dil Ölçeği (MDÖ) (Motivational Language Scale)

Mayfield ve arkadaşları (1995, s. 329) tarafından geliştirilen ve Özen (2013, s. 87) tarafından Türk kültürüne uyarlanan 24 maddeden oluşan, Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir sistem kullanarak katılımcıların algılarını "Kesinlikle Katılmıyorum=1", "Katılmıyorum=2", "Az Katılıyorum=3", "Katılıyorum=4", "Kesinlikle Katılıyorum=5" şeklinde puanlamalarına olanak tanır. Ölçekte olumsuz ifadelerle ilgili değerlendirmeler bulunmamaktadır. Motivasyonel dil ölçeğinin orijinal formunda 24 soru yer almakta olup bu sorular; yönlendirici dil edimi 10 maddeden, cesaret verici dil edimi 5 maddeden ve aitlik oluşturucu dil edimi 9 maddeden oluşmaktadır. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin iyilik uyum indeksi koşullarını sağladığını göstermiştir.

Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Mert ve ekibi (2011) ile Özen (2013) tarafından yapılmıştır. Her iki araştırma da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini başarılı bir şekilde

karşıladığını belirtmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde, güvenirlik katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır: "Yöneltici Dil" için 0,94, "Empatik Dil (aitlik)" için 0,93 ve "Anlam Oluşturucu Dil" için 0,88 (Özen, 2013). Bu sonuçlar, ölçeğin üç temel boyutunun da yüksek bir iç tutarlılık sağladığını ortaya koymaktadır.

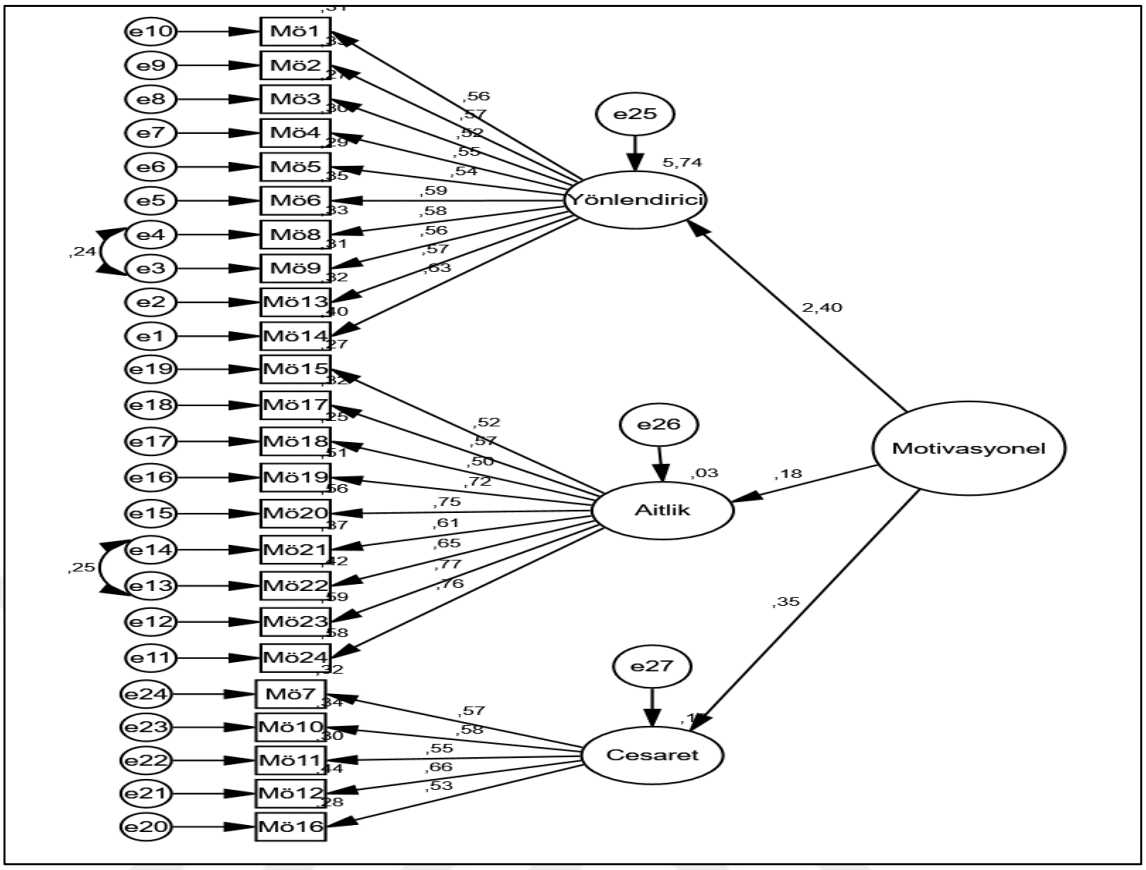
Mevcut çalışmada, Motivasyonel Dil Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek için AMOS yazılımı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ölçeğin üç alt boyutunun doğrulandığını ve model uyum değerlerinin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Model uyum indeksleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Motivasyonel Dil Ölçeğin 3 Faktörlü İkinci Düzey Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Modifikasyon Sonrası Değer	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CMIN/df	4,576	≤5	≤3
GFI	0,872	≥ 0.85	≥ 0.90
IFI	0,844	≥ 0.90	≥ 0.95
TLI	0,825	≥ 0.90	≥ 0.95
CFI	0,843	≥ 0.95	≥ 0.97
NFI	0,809	≥ 0.90	≥ 0.95
RMSEA	0,075	≤ 0.08	≤ 0.05

Hooper,vd. (2008). "Stuctural Equation Modelling: Guidelnes For Determinng Model Fit", Dublin Insttute of Technology Articles, s.55.

Motivasyonel Dil ölçeğin 3 faktör ile olan uyumunu analiz etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen indekslerinin istenilen uyum düzeyleri sağlamak için iyileştirme işlemi yapılmış ve kovaryans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerle ilişkilendirilen değişkenler, aynı faktör içinde bulunur ve en yüksek değere sahip olanlardır. Modifikasyon için indeks skorları incelenmiş ve en yüksek M.I. (Modifikasyon İndeksi) değerlerine sahip değişkenler (e3<->e4, e13<->e14) arasında ilişkilendirme yapılmıştır. İkinci düzey modifikasyon sonrası hesaplanan uyum endeks skorları incelendiğinde CMIN/df değerinin ve diğer skorların iyi kabul edilebilir uyum seviyede olduğundan Şekil 1'de oluşturulan 3 faktörlü ve 24 maddeli yapının verilerle uyum sağladığı görülmüştür.



Şekil 1. Motivasyonel Dil Ölçeğin Çok Faktörlü Modeli

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2018) tarafından öğretmenlerin algılarına dayalı olarak geliştirilen okul iklimi ölçeği 5 alt boyuttan ve toplam 23 madde içermektedir. Okul iklimi ölçeğinde ters maddeler yer alıp bu maddeler 20, 21, 22 ve 23 maddeleridir. Bu maddelerin toplamı alınırken tersten puanlanması gerekmektedir. Okul iklimi ölçeğinin alt boyutları olan; Demokratiklik ve okula adanma boyutunda 6 madde olup bu maddeler (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeleri) şeklindedir. Liderlik ve ekilesim boyutunda 6 madde olup bu maddeler (7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeleri) şeklindedir. Başarı etkenleri boyutunda 4 madde olup (13, 14, 15 ve 16. maddeleri) şeklindedir. Samimiyet boyutunda 3 madde olup bu maddeler (17, 18 ve 19. maddeleri) şeklindedir. Çatışma boyutunda 4 madde olup bu maddeler (20, 21, 22 ve 23. maddeleri) şeklindedir. Okul iklimi ölçeğinde katılımcıların katılma düzeyini işaretleyeceği 5 dereceden oluşan "Hiçbir

Zaman=1", "Nadiren=2", "Bazen=3", "Çoğunlukla=4", ile "Herzaman=5" şeklinde Likert tipi beş dereceli ölçek tercih edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeği ve alt boyutları için güvenirlilik ve geçerlilik için çalışmaları gerçekleştirildi. Yapılan çalışmalar sonucunda; demokratiklik ve okula adanma boyutunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenirliliği 0,908, liderlik ve etkileşim alt boyutunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenirliliği 0,897 olarak hesaplanmıştır. Devamında başarı etkenleri alt boyutunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenirliliği 0,753, samimiyet boyutunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenirliliği 0,852, çatışma alt boyutunda Cronbach Alpha güvenirliliği 0,89 ve toplam ölçek iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) güvenirlilik değeri 0,730 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerde bulunan güvenirlik katsayısı 0,70 ve daha yüksek olarak ölçülmesi, ölçülen test puanlarının güvenirlik açısından yeterli olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının. 0,70 ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir.

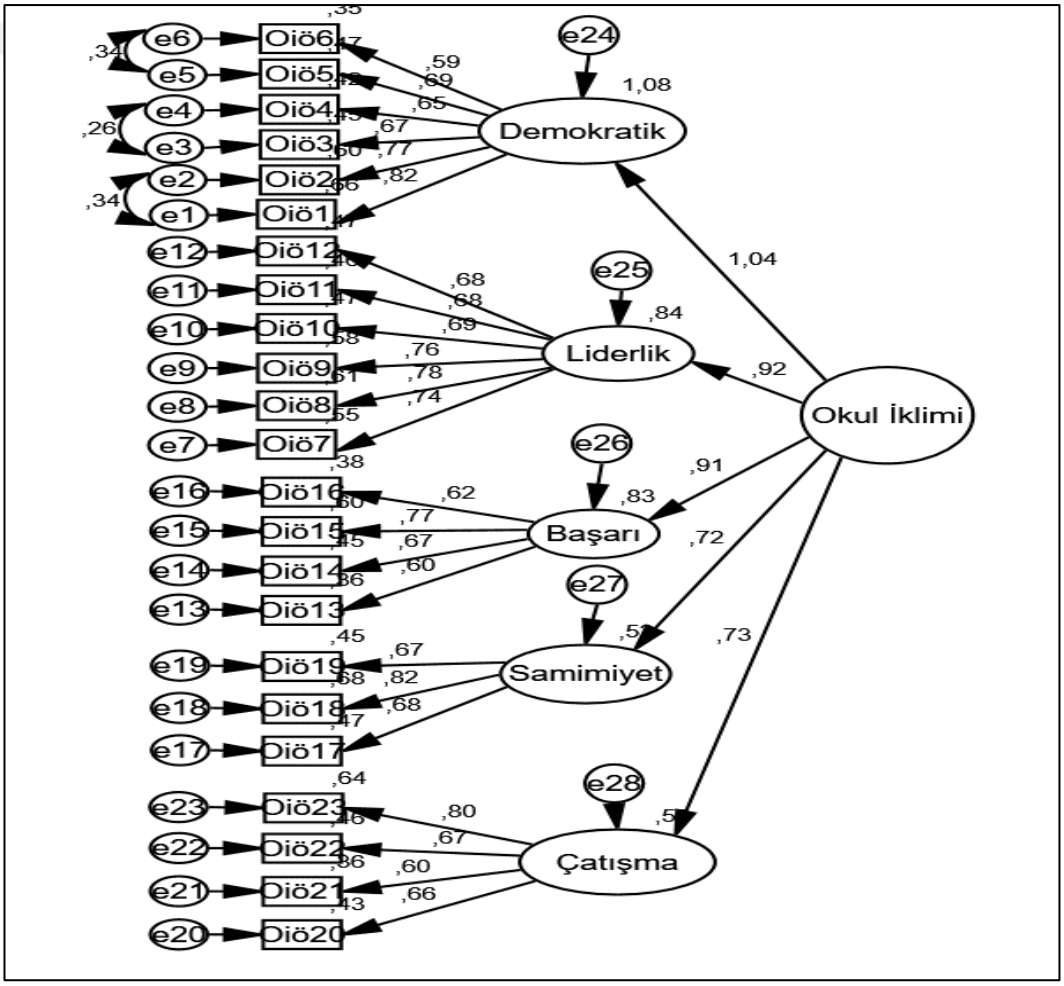
Mevcut çalışmada, Okul İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için Amos yazılımı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş alt boyutu doğrulanmıştır. Ayrıca, model uyum değerlerinin iyi uyum sağladığı gözlemlenmiştir. Model uyum değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul İklimi Ölçeğin 3 Faktörlü İkinci Düzey Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Modifikasyon Sonrası Değer	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CMIN/df	4,509	≤5	≤3
GFI	0,892	≥ 0.85	≥ 0.90
IFI	0,807	≥ 0.90	≥ 0.95
TLI	0,779	≥ 0.90	≥ 0.95
CFI	0,805	≥ 0.95	≥ 0.97
RMSEA	0,074	≤ 0.08	≤ 0.05

Hooper,vd. (2008). "Stuctural Equation Modelling: Guidelnes For Determinng Model Fit", Dublin Insttute of Technology Articles, s.55.

Okul iklimi ölçeğin 5 faktör ile olan uyumunu analiz etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen indekslerinin istenilen uyum düzeyleri sağlamak için iyileştirme işlemi yapılmış ve kovaryans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerle ilişkilendirilen değişkenler, aynı faktör içinde bulunur ve en yüksek değere sahip olanlardır. Modifikasyon için indeks skorları incelenmiş ve en yüksek M.I. (Modifikasyon İndeksi) değerlerine sahip değişkenler (e1<->e2, e3<->e4, e5<->e6) arasında ilişkilendirme yapılmıştır. İkinci düzey modifikasyon sonrası hesaplanan uyum endeks skorları incelendiğinde CMIN/df değerinin ve diğer skorların iyi kabul edilebilir uyum seviyede olduğundan Şekil 2'de oluşturulan 5 faktörlü ve 23 maddeli yapının verilerle uyum sağladığı görülmüştür.



Şekil 2. Okul iklimi Ölçeğin Çok Faktörlü Model

3.3.4. Akademik Başarı

Ortaokul öğrenci başarısının değerlendirilmesinin yapılabilmesi için 2023-2024 eğitim-öğretim yılı LGS merkezi sınavında okul başarı ortalamaları esas alınmıştır. Akademik başarıya ilişkin verilerin elde edilmesi için, araştırma kapsamında olan okulların Liselere Giriş Sistemi Sınavında almış oldukları puanların ortalamaları okullar ve Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü araçlığıyla toplanmıştır.

Akademik Başarı Puan Ortalamaları, her okulun, öğrencilerinin LGS (Liselere Geçiş Sistemi) merkezi sınavındaki başarılarına dayalı olarak elde ettiği puanlar toplanması ve toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Bu sistemde, bu sistemde, öğrencilerin LGS sınavındaki başarıları tavan olarak 500 ve taban olarak 100 üzerinden değerlendirilir.

3.4. Veri Analizi

Araştırma aşamasında, katılımcılardan ölçeklerle alınan veriler IBM SPSS 26 (Statistical Package for Social Sciences) ve SPSS AMOS 24 (Analysis of Moment Structures) paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Kişisel bilgi formunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için betimleyici istatistiklerden minimum, maksimum, ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss), frekans (n) ve yüzde (%) değerleri incelenmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce, hangi testlerin (parametrik veya nonparametrik) uygulanacağına karar verebilmek için bazı varsayımlar değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının -1 ile +1 aralığında olup olmadığı kontrol edilerek, normallik varsayımı doğrulanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen bilgiler Tablo 4 ‘te belirtilmiştir.

Tablo 4. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Normal Dağılım Uygunluğunun Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Test İstatis.	sd	p		
Akademik Başarı	0,166	635	0,000	0,58	-0,45
Motivasyonel Dil Ölçeği	0,038	635	0,032	-0,08	-0,43
Yönlendirici Dil	0,090	635	0,000	-0,03	-0,63
Aitlik Yaratıcı Dil	0,110	635	0,000	-0,48	0,42
Cesaret Verici Dil	0,101	635	0,000	-0,13	-0,22
Okul İklimi Ölçeği	0,040	635	0,017	-0,14	-0,30
Demokratiklik ve okula adanma	0,098	635	0,000	-0,08	-0,13
Liderlik ve etkileşim	0,080	635	0,000	-0,36	0,06
Başarı etkenleri	0,113	635	0,000	-0,42	0,14
Samimiyet	0,187	635	0,000	-0,20	0,44
Çatışma	0,148	635	0,000	-0,13	-0,46

Tablo 4'e göre akademik başarı, motivasyonel dil ölçek/alt boyut ve okul iklimi ölçek/alt boyut yanıtlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır, Verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu (Büyüköztürk, 2010) dikkate alındığında, akademik başarı, motivasyonel dil ölçek/alt boyut puanları ve okul iklimi ölçek/alt boyut puanları normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir

Ayrıca, diğer normal dağılım göstergeleri olan histogram, normal Q-Q grafiği ve box-plots incelendiğinde verilerin normal dağılımdan önemli ölçüde sapmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle histogram grafiklerinde verilerin simetrik bir dağılım gösterdiği, normal Q-Q grafiklerinde verilerin doğrusal bir çizgi boyunca sıralandığı ve box-plot'larda uç değerlerin minimal düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının güvenirlik değerlerine, doğrusallık ve eş varyanslılık değerlerine bakılmıştır. Veri analizinde cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerin farklılaşma durumlarının incelenmesinde bağımsız iki

grup karşılaştırmasında kullanılan "Independent sample t-testi"; yaş, hizmet yılı ve branş durumları incelemesinde ise ilişkisiz iki'den fazla grupların karşılaştırılmasında kullanılan Oneway ANOVA(Tek yönlü Varyans) analizi kullanılmıştır. Farkın kaynağının belirlenmesinde, varyansların homojen olduğu durumlarda Bonferroni testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's, Lsd testleri gibi post-hoc analiz yöntemleri kullanılmıştır. Levene istatistiği kullanılarak varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiş ve sonuca göre analiz yöntemi seçilmiştir.

Elde edilen sonuçların anlamlılığını değerlendirmek için 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Bu, istatistiksel analizde yaygın olarak kabul gören bir standarttır ve bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bir kılavuz sağlar.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini çözümlemek için gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ve bu analizlerin sonuçlarına yer verilmiş, elde edilen bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algıları motivasyonel dil ölçeğinin tamamı ve yönlendirici dil, aitlik yaratıcı dil ve cesaret verici dil alt boyutları çerçevesinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler		**Betimsel İstatistikler**				
	N	**Min**	**Max**	$\bar{X}$	**Ss**	**Cronbach Alfa**
Yönlendirici Dil	635	3,10	5,00	4,23	0,43	0,85
Aitlik Yaratıcı Dil	635	2,11	5,00	4,05	0,51	0,87
Cesaret Verici Dil	635	2,60	5,00	4,09	0,51	0,71
Motivasyonel Dil Ölçeği Toplam	**635**	**3,08**	**5,00**	**4,13**	**0,42**	**0,92**

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeğinden aldıkları ortalama puan 3,08–5,00 arasında olup ortalaması 4,13 standart sapması 0,42,dir. Motivasyonel dil alt boyutları olan, yönlendirici dil ortalaması 4,23 (ss=0,43), aitlik yaratıcı dil ortalaması 4,05 (ss=0,51), cesaret verici dil ortalaması 4,09 (ss=0,51)'dir. Tablo 5'e göre ölçek/alt boyut puanlarının Cronbach's Alpha katsayısına göre Motivasyonel Dil Ölçeğinin Cesaret Verici Dil alt boyutu güvenilir seviyede, diğerlerinin ise yüksek güvenilir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Motivasyonel Dil Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenleri açısından değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/alt boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$±Ss	F	P
Yönlendirici Dil	20 - 25 yaş	89	4,22±0,47	0,514	0,599
	26 - 30 yaş	314	4,22±0,43		
	31 yaş ve üstü	232	4,25±0,43		
Aitlik Yaratıcı Dil	20 - 25 yaş	89	3,98±0,57	1,264	0,283
	26 - 30 yaş	314	4,07±0,49		
	31 yaş ve üstü	232	4,06±0,52		
Cesaret Verici Dil	20 - 25 yaş	89	4,01±0,45	2,855	0,068
	26 - 30 yaş	314	4,08±0,5		
	31 yaş ve üstü	232	4,15±0,53		
Motivasyonel Dil ölçeği Toplam	20 - 25 yaş	89	4,08±0,44	1,091	0,337
	26 - 30 yaş	314	4,13±0,41		
	31 yaş ve üstü	232	4,16±0,42		

** p<0,05* *Oneway ANOVA (Tek yönlü Varyans)*

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6'daki sonuçlar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının yönlendirici dil, aitlik yaratıcı dil ve cesaret verici dil alt boyutlar bağlamında da

yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$ ±Ss	t	Df	p
Yönlendirici Dil	Kadın	303	4,22±0,44	-0,607	633	0,544
	Erkek	332	4,24±0,44			
Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	303	4,04±0,54	-0,926	633	0,355
	Erkek	332	4,08±0,5			
Cesaret Verici Dil	Kadın	303	4,1±0,51	-0,042	633	0,967
	Erkek	332	4,1±0,51			
Motivasyonel Dil Toplam	Kadın	303	4,13±0,43	-0,704	633	0,481
	Erkek	332	4,15±0,42			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 7'ye göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 7'deki bulgular alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeğinin yönlendirici dil, aitlik oluşturucu dil ve cesaret verici dil alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Tablo 7'deki bulgularından özetle; okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşma göstermemektedir (p>0,05).

Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının branş değişkeni yönünden anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Branş	N	$\bar{X}$±Ss	F	p
Yönlendirici Dil	Sayısal Dersler	161	4,20±0,43	1,868	0,155
	Sözel Dersler	309	4,26±0,44		
	Uygulamalı Dersler	165	4,19±0,42		
Aitlik Yaratıcı Dil	Sayısal Dersler	161	4,00±0,52	1,300	0,273
	Sözel Dersler	309	4,08±0,53		
	Uygulamalı Dersler	165	4,05±0,48		
Cesaret Verici Dil	Sayısal Dersler	161	4,05±0,49	1,443	0,237
	Sözel Dersler	309	4,13±0,53		
	Uygulamalı Dersler	165	4,07±0,47		
Motivasyonel Dil Toplam Puanı	Sayısal Dersler	161	4,10±0,40	1,851	0,158
	Sözel Dersler	309	4,17±0,43		
	Uygulamalı Dersler	165	4,11±0,39		

** p<0,05* *Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)*

Tablo 8'e göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam puan ortalamalarının branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 8'den motivasyonel dil ölçeğinin yönlendirici dil, aitlik oluşturucu dil ve cesaret verici dil alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında da branş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının branş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (p>0,05).

Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının öğretmen algılarına göre hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir

Tablo 9. Motivasyon Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$±Ss	F	P	Fark
Yönlendirici Dil	1-5 yıl (a)	314	4,22±0,47	0,860	0,424	
	6-10 yıl (b)	209	4,21±0,40			
	11 yıl ve üstü (c)	112	4,27±0,39			
Aitlik Yaratıcı Dil	1-5 yıl (a)	314	3,99±0,55	4,204	0,015*	
	6-10 yıl (b)	209	4,11±0,48			
	11 yıl ve üstü (c)	90	4,12±0,46			
Cesaret Verici Dil	1-5 yıl (a)	314	4,07±0,52	1,685	0,186	-
	6-10 yıl (b)	209	4,08±0,48			
	11 yıl ve üstü (c)	90	4,17±0,52			
Motivasyonel Dil ölçeği Toplam	1-5 yıl (a)	314	4,10±0,45	2,104	0,123	
	6-10 yıl (b)	209	4,14±0,39			
	11 yıl ve üstü (c)	90	4,20±0,37			

** p<0,05* *Oneway ANOVA (Tek yönlü Varyans)*

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam puan ortalamalarının hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 9'da sunulan bulgular motivasyonel dil ölçeği alt boyutları bağlamında incelendiğinde ise okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının yönlendirici dil ve cesaret verici dil alt boyut puan ortalamaları arasında hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmezken (p>0,05). Öğretmenlerin aitlik oluşturucu dil puan ortalamalarında hizmet yılları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu gözlenmektedir (F=4,207 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan post-hoc testinde; LSD çoklu karşılaştırma testine göre, 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 11 yıl ve üstü hizmete sahip öğretmen grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen algılarına göre eğitim durumu değişkeni yönünden anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t- testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Motivasyonel Dil Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$ ±Ss	T	df	p
Yönlendirici Dil	Lisans	581	4,22±0,44	-1,311	633	0,190
	Yüksek lisans	54	4,3±0,48			
Aitlik Yaratıcı Dil	Lisans	581	4,05±0,52	-1,316	633	0,189
	Yüksek lisans	54	4,15±0,51			
Cesaret Verici Dil	Lisans	581	4,08±0,5	-3,530	633	0,001*
	Yüksek lisans	54	4,33±0,55			
Motivasyonel Dil Ölçeği Toplam	Lisans	581	4,08±0,5	-2,072	633	0,039
	Yüksek lisans	54	4,33±0,55			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 10'a göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği toplam puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 10'daki bulgular alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeğinin yönlendirici dil ve aitlik oluşturucu dil alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Ancak cesaret verici dil alt puan ortalamaları arasında eğitim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir (t=-3,530 p<0,05). Ortalamalara bakıldığında eğitimi yüksek lisans düzeyinde olan öğretmenlerin puanları (4,33±0,55) eğitimi lisans düzeyinde olan öğretmenlerin puanlarına (4,08±0,5) göre anlamlı olarak daha yüksektir.

4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin algıları sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir

Tablo 11. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Betimleyici istatistikler

Değişkenler		Betimsel İstatistikler				
	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Cronbach Alfa
Demokratiklik ve okula adanma	635	3,00	5,00	4,19	0,42	0,73
Liderlik ve etkileşim	635	2,33	5,00	4,28	0,45	0,78
Başarı etkenleri	635	2,00	5,00	4,26	0,49	0,73
Samimiyet	635	2,00	5,00	4,02	0,51	0,75
Çatışma	635	3,00	5,00	4,34	0,45	0,74
Okul İklimi Ölçeği	**635**	**3,13**	**5,00**	**4,23**	**0,37**	**0,91**

Tablo 11'e göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinden aldıkları ortalama puan 3,13-5 arasında olup ortalaması 4,23, standart sapması 0,37'dir. Okul iklimi alt boyutları olan, demokratiklik ve okula adanma ortalaması puan 4,19 (ss=0,42), liderlik ve etkileşim ortalaması 4,28 (ss=0,45), başarı etkenleri ortalaması 4,26 (ss=0,49), samimiyet ortalaması 4,02 (ss=0,51), çatışma ortalaması 4,34 (ss=0,45)'tir. Tablo 11'e göre ölçek/alt boyut puanlarının Cronbach's Alpha katsayısına göre okul iklimi ölçeği güvenilir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Okul İklimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin okul iklim ölçeği toplam puanının ve alt boyut puanlarının yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenleri açısından değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}$±Ss	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	20-25 yaş	89	4,20±0,51	2,379	0,093
	26-30 yaş	314	4,15±0,39		
	31 yaş ve üstü	232	4,23±0,42		
Liderlik ve etkileşim	20-25 yaş	89	4,23±0,51	0,879	0,416
	26-30 yaş	314	4,27±0,43		
	31 yaş ve üstü	232	4,30±0,45		
Başarı etkenleri	20-25 yaş	89	4,19±0,58	2,333	0,073
	26-30 yaş	314	4,26±0,47		
	31 yaş ve üstü	232	4,30±0,48		
Samimiyet	20-25 yaş	89	3,93±0,56	1,732	0,178
	26-30 yaş	314	4,04±0,49		
	31 yaş ve üstü	232	4,03±0,51		
Çatışma	20-25 yaş	89	4,38±0,50	2,895	0,066
	26-30 yaş	314	4,30±0,44		
	31 yaş ve üstü	232	4,39±0,43		
Okul İklimi Ölçeği Toplam	20-25 yaş	89	4,20±0,43	1,475	0,229
	26-30 yaş	314	4,21±0,35		
	31 yaş ve üstü	232	4,26±0,36		

** p<0,05* *Oneway ANOVA (Tek yönlü Varyans)*

Tablo 12'deki sonuçlar incelendiğinde okul ikliminin öğretmen algılarına ilişkin yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir (p>0,05).

Tablo 12'deki sonuçlar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, okul ikliminin öğretmen algılarına göre demokratiklik ve okulu adanma, başarı etkenleri, liderlik ve etkileşim, çatışma ve samimiyet alt boyutlarında da yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam/alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$ ±Ss	t	df	p
Demokratiklik ve okula adanma	Kadın	303	4,19±0,43	0,020	633	0,984
	Erkek	332	4,19±0,43			
Liderlik ve etkileşim	Kadın	303	4,29±0,45	0,640	633	0,523
	Erkek	332	4,27±0,46			
Başarı etkenleri	Kadın	303	4,27±0,49	0,252	633	0,801
	Erkek	332	4,26±0,51			
Samimiyet	Kadın	303	4,03±0,54	0,356	633	0,722
	Erkek	332	4,02±0,49			
Çatışma	Kadın	303	4,33±0,44	-1,023	633	0,307
	Erkek	332	4,37±0,46			
Okul İklimi Ölçeği Toplam	Kadın	303	4,24±0,37	0,115	633	0,908
	Erkek	332	4,23±0,38			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 13'e göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 13'teki sonuçlar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, okul ikliminin öğretmen algılarına göre demokratiklik ve okulu adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlar bağlamında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05). Tablo 13'teki bulgulardan özetle; okul iklimine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşma göstermemektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de verilmiştir

Tablo 14. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Branş	N	$\bar{X}$±Ss	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	Sayısal Dersler	161	4,14±0,40	2,468	0,086
	Sözel Dersler	309	4,22±0,44		
	Uygulamalı Dersler	165	4,16±0,40		
Liderlik ve etkileşim	Sayısal Dersler	161	4,22±0,47	2,623	0,087
	Sözel Dersler	309	4,33±0,46		
	Uygulamalı Dersler	165	4,25±0,40		
Başarı etkenleri	Sayısal Dersler	161	4,17±0,51	3,923	0,098
	Sözel Dersler	309	4,32±0,50		
	Uygulamalı Dersler	165	4,24±0,44		
Samimiyet	Sayısal Dersler	161	3,97±0,53	1,111	0,330
	Sözel Dersler	309	4,03±0,53		
	Uygulamalı Dersler	165	4,05±0,42		
Çatışma	Sayısal Dersler	161	4,35±0,43	2,800	0,062
	Sözel Dersler	309	4,38±0,46		
	Uygulamalı Dersler	165	4,27±0,44		
Okul İklimi Ölçeği Toplamı	Sayısal Dersler	161	4,18±0,36	2,469	0,072
	Sözel Dersler	309	4,27±0,39		
	Uygulamalı Dersler	165	4,21±0,33		

** p<0,05* *Oneway ANOVA (Tek yönlü Varyans)*

Tablo 14'e göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam puan ortalamalarının branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 14'ten okul ikliminin öğretmen algılarına göre liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, çatışma, başarı etkenleri, ve samimiyet alt boyutlar bağlamında da branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla okul iklimine ilişkin öğretmen algılarının branşa göre genel olarak bir farklılaşma göstermediği söylenebilir (p>0,05).

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir

Tablo 15. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$±Ss	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	1 - 5 yıl	314	4,17±0,46	0,651	0,522
	6 - 10 yıl	209	4,21±0,38		
	11 yıl ve üstü	112	4,19±0,38		
Liderlik ve etkileşim	1 - 5 yıl	314	4,26±0,48	0,589	0,555
	6 - 10 yıl	209	4,30±0,41		
	11 yıl ve üstü	112	4,29±0,42		
Başarı etkenleri	1 - 5 yıl	314	4,24±0,53	0,825	0,439
	6 - 10 yıl	209	4,28±0,46		
	11 yıl ve üstü	112	4,30±0,44		
Samimiyet	1 - 5 yıl	314	3,97±0,54	2,591	0,076
	6 - 10 yıl	209	4,07±0,48		
	11 yıl ve üstü	112	4,05±0,46		
Çatışma	1 - 5 yıl	314	4,35±0,49	1,091	0,336
	6 - 10 yıl	209	4,31±0,41		
	11 yıl ve üstü	112	4,38±0,38		
Okul İklimi Ölçeği Toplamı	1 - 5 yıl	314	4,21±0,40	0,781	0,459
	6 - 10 yıl	209	4,25±0,34		
	11 yıl ve üstü	112	4,25±0,32		

** p<0,05* *Oneway ANOVA (Tek yönlü Varyans)*

Tablo 15'teki bulgular incelendiğinde çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam puan ortalamalarının hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 15'te sunulan bulgular okul iklimi ölçeği alt boyutları bağlamında incelendiğinde de okul ikliminin öğretmen algılarına göre liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, samimiyet, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlar arasında hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermediği gözlenmektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının öğretmen algılarına göre eğitim durumu değişkeni yönünden anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t- testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin T-testi Analiz Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	**Eğitim Durumu**	**N**	$\overline{X}$ **±Ss**	**t**	**df**	**p**
Demokratiklik ve okula adanma	Lisans	581	4,19±0,43	-0,668	633	0,504
	Yüksek lisans	54	4,23±0,39			
Liderlik ve etkileşim	Lisans	581	4,27±0,46	-1,584	633	0,114
	Yüksek lisans	54	4,38±0,43			
Başarı etkenleri	Lisans	581	4,26±0,50	-1,313	633	0,190
	Yüksek lisans	54	4,35±0,45			
Samimiyet	Lisans	581	4,03±0,51	1,035	633	0,301
	Yüksek lisans	54	3,96±0,57			
Çatışma	Lisans	581	4,34±0,45	-1,656	633	0,098
	Yüksek lisans	54	4,44±0,46			
Okul İklimi Ölçeği Toplamı	Lisans	581	4,23±0,38	-1,169	633	0,243
	Yüksek lisans	54	4,29±0,35			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 16'ya göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği toplam puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (p>0,05). Tablo 16'da sunulan bulgular okul iklimi ölçeği alt boyutları bağlamında incelendiğinde de okul ikliminin öğretmen algılarına göre demokratiklik ve okulu adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlar arasında hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılıklaşma göstermediği gözlenmektedir (p>0,05).

4.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan okulların akademik başarılarına ilişkin bilgileri sunulmuştur. Veriler Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Betimleyici istatistikler

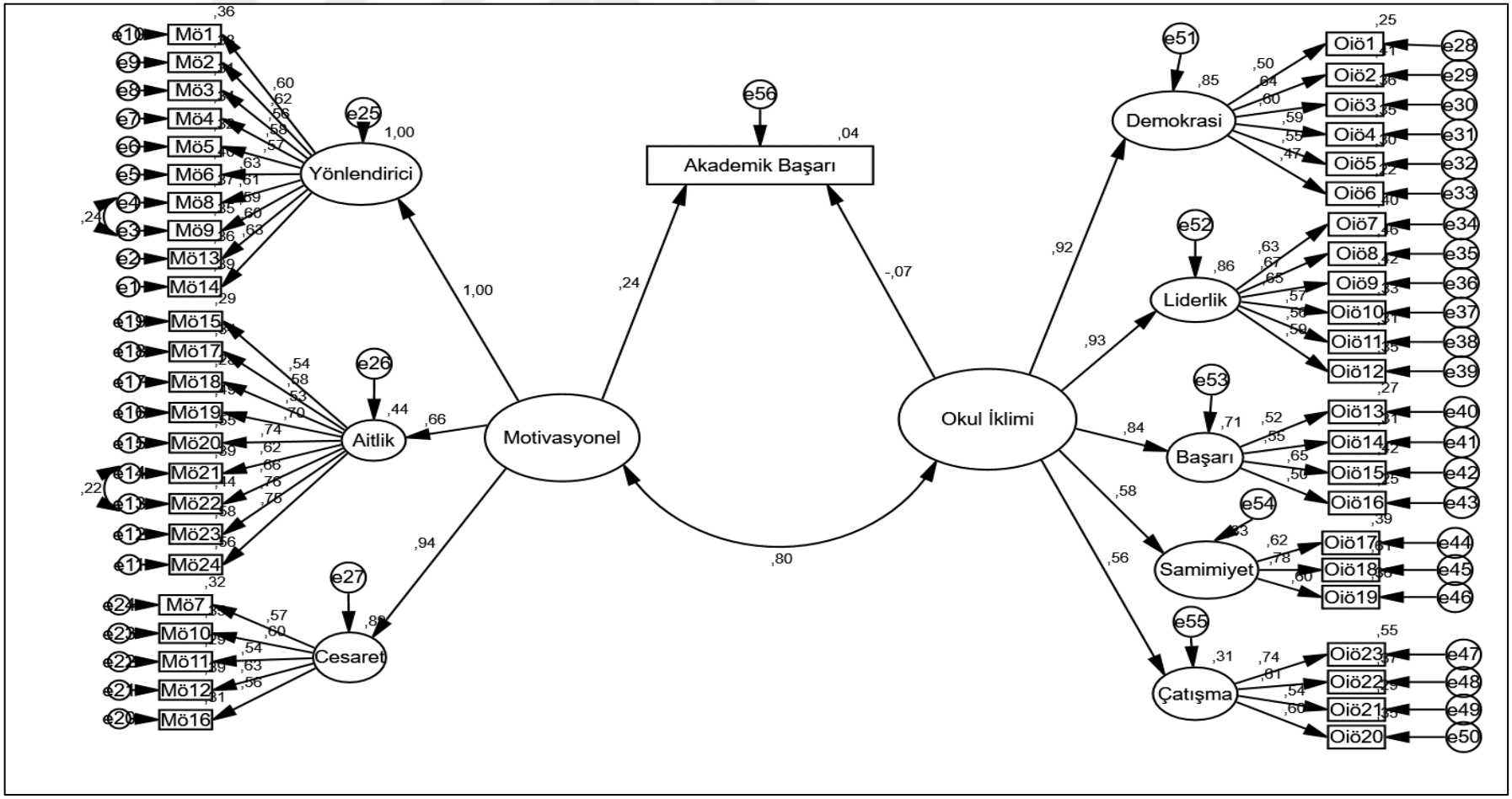
Değişkenler		**Betimsel İstatistikler**				
	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Cronbach Alfa
Akademik Başarı	**635**	**201,11**	**341,65**	**267,41**	**35,67**	

Tablo 17'ye göre akademik Başarı puanı 201,11-341,65 arasında olup ortalaması 267,4 ve standart sapması 35,67'dir.

4.6. Ölçeklerin Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Bulgular

Motivasyonel dil, okul iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için AMOS 24 programı aracılığı ile yapısal eşitlik modeli yol analizi kullanılmıştır. Yapısal model araştırmanın değişkenleri olan motivasyonel dil, okul iklimi ve akademik başarı arasında kurularak sınanmıştır. Araştırma modeli Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. Değişkenlere İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 3'te Motivasyonel dil, okul iklimi ve akademik başarıya ait AMOS programı ile yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile modifikasyon sonrası standardize edilmiş ölçüm bulguları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Yapısal Eşitlik Modeli Sonrası Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Modifikasyon Sonrası Değer	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CMIN/df	2,584	≤5	≤3
GFI	0,833	≥ 0.85	≥ 0.90
IFI	0,840	≥ 0.90	≥ 0.95
TLI	0,830	≥ 0.90	≥ 0.95
CFI	0,840	≥ 0.95	≥ 0.97
NFI	0,763	≥ 0.90	≥ 0.95
RMSEA	0,050	≤ 0.08	≤ 0.05

Kaynak: Hooper,vd. (2008). "Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit", Dublin Institute of Technology Articles, s.55.

Motivasyonel Dil ölçeği, alt boyut puanları ve okul iklim ölçeğinin alt boyutları akademik başarı üzerindeki değişimi tespit etmek için oluşturulan modelin uyum endeks skorları incelendiğinde CMIN/df ve RMSEA değerinin ve diğer skorların iyi kabul edilebilir uyum seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçüm modelindeki uyum değerleri (CMIN/DF=2,584, RMSEA=.050, GFI=.833, CFI=, 840) istenilen değerler arasında gerçekleşmiştir.

Tablo 19. Model Kapsamında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Model Yol Katsayıları

İlişkiler			Standart Regresyon	Regresyon Ağırlık	S.E.	t	p
Yönlendirici Dil	<--	Motivasyonel Dil	1	1			
Aitlik Yaratıcı Dil	<--	Motivasyonel Dil	0,662	0,825	0,069	11,893	***
Cesaret Verici Dil	<--	Motivasyonel Dil	0,943	0,813	0,071	11,501	***
Çatışma	<--	Okul iklimi	0,558	0,88	0,104	8,492	***
Liderlik ve etkileşim	<--	Okul iklimi	0,929	1,286	0,127	10,115	***
Başarı etkenleri	<--	Okul iklimi	0,842	1,171	0,135	8,705	***
Samimiyet	<--	Okul iklimi	0,577	0,785	0,097	8,066	***

Tablo 19 (devamı)

Model Kapsamında Oluşturulan Yapısal Eşitlik Model Yol Katsayıları

İlişkiler			Standart Regresyon	Regresyon Ağırlık	S.E.	t	p
Demokratiklik	<---	Okul iklimi	0,924	1			
Akademik başarı	<---	Motivasyonel	0,242	20,79	7,321	2,84	0,005
Akademik başarı	<---	Okul iklimi	-0,065	-7,831	10,313	-0,759	0,448

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

Tablo 19'a göre motivasyonel dil ve okul iklim puanı akademik başarı üzerindeki değişimin yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Motivasyonel dilin akademik başarı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı olarak etkili (β=0,242) olduğu tespit edilmiştir (t=2,840 p<0,05).

Okul ikliminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

4.7. Ölçek Puanlarının İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi

Akademik başarı, motivasyonel dil ölçeği ile alt boyut ve okul iklim ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi değerlendiren bir istatistiksel ölçüttür. Korelasyon analizi, değişkenlerin ilişkisinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olup olmadığına bakılmaksızın. Elde edilen korelasyon katsayıları, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin pozitif veya negatif olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında değişen bir değer alır ve bu değer, ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi verir.

Korelasyon katsayısı, genellikle "r" ile temsil edilir ve iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücü ve yönü hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010). Değişkenler arasındaki ilişkiyi yorumlamak için belirli aralıklar şöyle değerlendirilir:

- 0,00 $\leq$ r < 0,25 arasında ise çok zayıf ilişki (ilişki yok) demektir.

- 0,25 ≤ r < 0,50 arasında ise, zayıf ilişki demektir.

- 0,50 ≤ r < 0,70 arasında ise orta ilişki demektir.

- 0,70 ≤ r < 0,90 arasında ise yüksek ilişki demektir.

- 0,90 ≤ r ≤ 1,00 arasında ise çok yüksek bir ilişki olduğu kabul edilir demektir. (Kalaycı, 2005: 116).

Tablo 20. Akademik Başarı, Motivasyonel Dil Ölçek/Alt Boyut Ve Okul İklimi Ölçek/Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		A. Başarı	**1**	**1-1**	**1-2**	**1-3**	**2**	**2-1**	**2-2**	**2-3**	**2-4**
Akademik Başarı	r	1									
	p										
Motivasyonel Dil (1)	r	**,179****									
	p	**0,001**									
Yönlendirici Dil (1-1)	r	**,151****	,903**	1							
	p	**0,001**	0,001								
Aitlik Yaratıcı Dil (1-2)	r	**,155****	,865**	,616**	1						
	p	**0,001**	0,001	0,001							
Cesaret Verici Dil (1-3)	r	**,165****	,811**	,719**	,527**	1					
	p	**0,001**	0,001	0,001	0,001						
Okul İklimi (2)	r	**,115****	**,719****	**,748****	**,504****	**,631****	1				
	p	**0,004**	**0,001**	**0,001**	**0,001**	**0,001**					
Demokratiklik (2-1)	r	**0,043**	**,530****	,569**	,339**	,494**	,837**	1			
	p	**0,282**	**0,001**	0,000	0,001	0,001	0,001				
Liderlik ve etkileşim (2-2)	r	**,128****	**,634****	,632**	,464**	,568**	,917**	,647**	1		
	p	**0,001**	**0,001**	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001			
Başarı etkenleri (2-3)	r	**,100***	**,585****	,590**	,416**	,532**	,894**	,627**	,944**	1	
	p	**0,012**	**0,001**	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001		
Samimiyet (2-4)	r	**,098***	**,390****	,342**	,350**	,313**	,571**	,424**	,398**	,365**	1
	p	**0,014**	**0,001**	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	
Çatışma (2-5)	r	**,103****	**,733****	,851**	,461**	,588**	,713**	,533**	,554**	,523**	,259**
	p	**0,010**	**0,001**	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

**p<0,05 **p<0,01 r: pearson korelasyon katsayısı*

Tablo 20'de sunulan, akademik başarı, motivasyonel dil ve alt boyutları ile okul iklimi ve alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olamadığını ortaya koyan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre akademik başarı ile motivasyonel dil arasındaki korelasyon değeri r = 0,179 ve p = 0,001 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki korelasyon değeri r = 0,115 ve p = 0,004 bulunmuştur. Bu sonuçta değişkenler arasında çok düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0,05$).

Motivasyonel dil puanları ile okul iklimi puanları arasındaki korelasyon değeri r = 0,719 ve p = 0,001 olarak bulunmuştur. Bu değer iki değişken arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Motivasyon dil ve okul ikliminin alt boyutları arasındaki ilişki; Yönlendirici dil ile demokratiklik ve okula adanma arasındaki korelasyon değeri r = 0,569 ve p = 0,000 olarak bulunmuş olup bu iki alt boyut arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile demokratiklik ve okula adanma arasındaki korelasyon değeri r = 0,339 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup aralarında pozitif zayıf bir ilişki vardır. Cesaret verici dil ile demokratiklik ve okula adanma arasındaki korelasyon değeri r = 0,494 ve p = 0,001 olarak bulunup, bu iki değişken arasında pozitif zayıf bir ilişki vardır.

Yönlendirici dil ile liderlik ve etkileşim arasındaki korelasyon değeri r = 0,632 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup bu iki alt boyut arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile liderlik ve etkileşim arasındaki korelasyon değeri r = 0,464 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup aralarında pozitif zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Cesaret verici dil ile liderlik ve etkileşim arasındaki korelasyon değeri r = 0,568 ve p = 0,001 olarak bulunup, bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yönlendirici dil ile başarı etkenleri arasındaki korelasyon değeri r = 0,590 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup bu iki alt boyut arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile başarı etkenleri arasındaki korelasyon değeri r = 0,416 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup aralarında pozitif zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Cesaret verici dil ile başarı etkenleri arasındaki korelasyon değeri r = 0,532 ve p = 0,001 olarak

bulunup, bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Yönlendirici dil ile samimiyet arasındaki korelasyon değeri r = 0,342 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup bu iki alt boyut arasında aynı yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile samimiyet arasındaki korelasyon değeri r = 0,350 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup aralarında pozitif zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Cesaret verici dil ile samimiyet arasındaki korelasyon değeri r = 0,313 ve p = 0,001 olarak bulunup, bu iki değişken arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yönlendirici dil ile çatışma arasındaki korelasyon değeri r = 0,851 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup bu iki alt boyut arasında aynı yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile çatışma arasındaki korelasyon değeri r = 0,461 ve p = 0,001 olarak bulunmuş olup aralarında pozitif zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Cesaret verici dil ile çatışma arasındaki korelasyon değeri r = 0,588 ve p = 0,001 olarak bulunup, bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki vardır. Motivasyonel dilin alt boyutları olan, yönlendirici dil ile aitlik oluşturucu dil arasında korelasyon değeri r = 0,616 ve p = 0,001 olup aralarında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Yönlendirici dil ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri r = 0,719 ve p = 0,001 olarak bulunup bu iki alt boyut arasında aynı yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Aitlik yaratıcı dil ile cesaret verici dil arasında korelasyon değeri r = 0,527 ve p = 0,001 olarak bulunup, bu iki değişken arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki vardır.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, motivasyonel dil ve okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu ilişkilerin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiği de araştırmanın kapsamına alınmıştır. Elde edilen bulgular, istatistiksel analizlerle desteklenmiş ve mevcut literatür bağlamında tartışılmıştır. Son olarak, araştırma bulgularına dayanarak öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde motivasyonel dille ilgili sonuçlar, okul iklimi ile ilgili sonuçlar, akademik başarıya yönelik sonuçlar ve motivasyonel dil, okul iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ile tartışma sunulmuştur.

5.1.1. Motivasyonel dile yönelik genel sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımlarının, genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=4,13). Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları literatürde mevcuttur. Özen (2013), Demir (2018) ve Sivik (2018), öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin/müdürlerinin motivasyonel dili kullanma düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, okul yöneticilerinin yüksek düzeyde motivasyonel dil kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Karaaslan (2010) ve Mert (2011), çalışanların motivasyonunu incelemek amacıyla yöneticilerin kullandığı dil üzerine araştırmalar yapmış ve benzer bulgular elde etmişlerdir. Ancak, Sönmez (2018) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının orta ve düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Latifoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmada da, işgörenlerin algılarına göre yöneticilerin motivasyonel dil kullanım düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırmada, Yavuz (2018) öğretmenlerin okul yöneticilerinin ifade ettikleri motivasyonel dile dair algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin ortaya çıkan farklı sonuçlar, örneklem grubunun farklılığıyla ilgili olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin, motivasyonel dil alt boyutlarından en çok yönlendirici dili ($\bar{X}$=4,23) kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Yani, yöneticiler genellikle direktif ve belirleyici bir üslup benimsemektedirler. Daha sonra cesaret verici dil ($\bar{X}$=4,09) ve sonrada aitlik yaratıcı dilin ($\bar{X}$=4,05) kullanıldığı dikkat çekmektedir. Araştırmanın bu sonuçları Özen (2015) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarla benzer olarak çalışma yapan, Sullivan (1988), Mayfield ve Mayfield (2006), Mert (2011) ve Chory-Assad, (2002) tarafından yapılan araştırmalarında, en çok etkileşimli dilin, en az ise düz ifadelerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Latifoğlu (2015) ve Sönmez (2018) ise diğer araştırmalardan farklı olarak, en yüksek ortalamanın aitlik oluşturucu dil, ikinci sırada cesaret verici dil ve en son olarak da yönlendirici dilin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya göre, en çok yönlendirici dilin tercih edilmesinin nedeni, okul yöneticilerinin iç işleyişte liderlik becerilerini ön plana çıkarması ve diğer paydaşları yönlendirme rolünü önceliklendirmesine bağlı olabilir. Okul yöneticileri, mesleki deneyimleri doğrultusunda okuldaki faaliyetleri geliştirmek, iyi uygulamaları yaygınlaştırmak, olumlu bir okul atmosferi oluşturmak ve yeni öğretmenleri daha yetkin hale getirmek için bu dili tercih ettikleri düşünülebilir.

Aitlik yaratıcı dil kullanımı, üyelerin bilişsel şemalarını etkileyerek kültürel normların içselleştirilmesine katkıda bulunur. Araştırmamızda, aitlik yaratıcı dil kullanım düzeyinin düşük çıkmasının nedeni olarak, okul müdürlerinin kısa süreli görev yapmaları ve geçmişteki başarıları yeni öğretmen ve öğrencilere aktaramamaları gösterilebilir. Bu olumsuz uygulama, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlere yönelik tutumlarını etkileyerek olumsuz bir okul ikliminin oluşmasına neden olabilir (Özen, 2015).

Eğitim örgütlerinde ve okullarda, iletişim en temel işlevlerden biridir ve yönetim sürecinde büyük öneme sahiptir. Okullarda, amaç ve hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği, ihtiyaç ve beklentilerin nasıl karşılanacağı, öğretmenlerin nasıl davranması gerektiği ve okul kaynaklarının nasıl yönetileceği gibi konularda iletişim büyük önem taşır. Bu nedenle, motivasyonel dil kullanımının bu süreçlerde yüksek düzeyde olduğu düşünülebilir. Motivasyonel dil, çalışanların yüksek enerji seviyelerine ulaşmalarını sağlamak için yöneticilerin iletişim tarzını şekillendiren

ve yöneticilere astlarının performansını ve örgütsel bağlılığını artırmak için teşvik edici dil kullanmalarını öneren bir özelliktir (Sullivan, 1988).

Özellikle, okul yöneticileri tarafından kullanılan dilin, okulun amaçlarına ulaşma yollarını, ihtiyaçları karşılama stratejilerini ve öğretmenlerin okula uyumlu davranışlarını nasıl teşvik edeceğine odaklanması beklenir. İletişimin başarısı, özellikle söz söyleme yeteneğine dayalı olduğundan, yöneticilerin motivasyonel dil kullanımı bu süreçte kritik bir rol oynar.

Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde motivasyonel dilin yaygın olarak kullanılmasının nedeni, yöneticilerin okulun hedeflerine odaklanarak, çalışanları motive etme, ihtiyaçları anlama ve işbirliğini teşvik etme çabalarıyla ilişkilendirilebilir. İyi bir iletişim, okulun başarısı ve etkinliği için temel bir unsurdur ve motivasyonel dil, bu iletişimin önemli bir bileşenidir.

5.1.2. Motivasyonel Dilin Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma

Bu kısımda, motivasyonel dilin demografik değişkenlere bağlı olarak sonuçları ve tartışmaları aktarılmıştır.

5.1.2.1. Motivasyonel dilin yaş değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle her yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dili genellikle benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir. Literatürde bu sonuçla paralel sonuçlara rastlamak mümkündür. Sivik (2018), Sönmez (2018) ve Yavuz (2018) motivasyonel dilin algılanmasında yaş değişkenine göre, motivasyonel dilin toplam ve alt boyutlarının toplam puanları arasında ortaya çıkan sonucun anlamlı olmadığını tespit etmişlerdir. Bu da araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algıları motivasyonel dil ölçeğinin yönlendirici dil alt boyutunda, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre her yaş grubundan öğretmenler, yöneticilerin yönlendirici dil kullanımını benzer şekilde algılamışlardır. Sivik (2018)'in araştırmasında da, yönlendirici dilin algılanmasında

yaş değişkenine bağlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada cesaret verici dil kullanımının algılanmasında da yaşa bağlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenler, cesaret verici dilin kullanımını yaşlarından bağımsız olarak benzer şekilde değerlendirmişlerdir. Sönmez (2018) bu bulguyu destekleyen araştırmasında, cesaret verici dilin algılanmasında yaş faktörünün etkisiz olduğunu belirtmiştir. Aitlik oluşturucu dil alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Her yaş grubundan öğretmenler, aitlik oluşturucu dili benzer düzeyde algılamışlardır. Yavuz (2018) çalışmasında, anlam yaratma dilinin algılanmasında yaşa göre bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sullivan (1988), motivasyon teorisinde üç dilin rolü çalışmasında motivasyonel dilin yaş değişkenine göre farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, motivasyonel dilin algılanmasında yaş değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu, motivasyonel dilin etkisinin bireyler arası farklılıklar göstermesi, kişisel motivasyon unsurlarının yaş gibi demografik değişkenlerden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir.

5.1.2.2. Motivasyonel dilin cinsiyet değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin erkek olması ya da kadın olması okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Özen'in (2014) okul müdürlerinin ifade ettikleri motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına olan etkisini incelediği araştırmasında da motivasyonel dilin yönlendirici(etkisöz), cesaret(dözsöz) verici ve aitlik(edimsöz) yaratıcı dil alt boyutlarında cinsiyet acısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2018a) ve Özen(2014) de yaptıkları çalışmalarda, okul yöneticilerinin/müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin okul yöneticilerinin söylemlerinin altında yatan gerçek nedenleri benzer şekilde algılaması olabilir. Diğer bir sebep ise, okul

yöneticisinin/müdürünün öğretmenlere benzer bir tutum sergileyerek aynı doğrultuda mesajlar iletiyor olması olabilir.

Çalışmada okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algıları, ölçek alt boyutları bağlamında incelendiğinde de yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik oluşturucu dil alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Demir (2018) yaptığı çalışmasında benzer şekilde yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu da araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özen (2015) ise yaptığı çalışmasında birinci tabaka okullarda alt boyutlarının cinsiyetle bir ilişkisi bulunmazken farklı olarak, ikinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımının cinsiyete göre yönlendirici dil ve aitlik oluşturucu dil boyutlarında erkek öğretmenler lehine sonuçlar bulunmuştur. Sönmez (2018) ise araştırmasında yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik oluşturucu dil alt boyutlarında cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2.3. Motivasyonel dilin branş değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının branş değişkeni açısından önemli bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Alt boyutlar bağlamında da yönlendirici dil, cesaret verici dil ve anlam oluşturucu dilin branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan taraması yapıldığında benzer olarak, Sönmez (2018) ve Özen(2015)'in yaptıkları çalışmalarında motivasyonel dil ve alt boyutlarının branşa göre bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan farklı sonuca ulaşan Yavuz (2018) ise çalışmasında, motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile aitlik yaratıcı motivasyonel dilin sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre anlamlı farklar oluşturduğunu ve farkın branş öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak araştırmanın bulguları, mevcut literatür ile büyük ölçüde uyumludur. Ancak, bazı farklılıklar da mevcuttur. Bu farklılıklar, araştırmanın yapıldığı bağlam, katılımcıların özellikleri ve kullanılan yöntemlerden kaynaklanabilir. Örneğin, bu araştırma Hakkari ilinde gerçekleştirilmiş olup, farklı

kültürel ve sosyoekonomik faktörler, bulguların literatürdeki diğer çalışmalarla tam olarak örtüşmemesine neden olmuş olabilir.

5.1.2.4. Motivasyonel dilin hizmet yılı değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda, ölçeğin toplam puanında ve yönlendirici dil ve cesaret verici dil puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, aitlik yaratıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($\bar{X}$=4,12). Bu farklılaşmanın 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin aitlik yaratıcı dili daha etkili kullandıklarına ilişkin ulaşılan bu bulgu, artan deneyim ve güvenleri, okul dinamiklerini daha iyi anlamalarıyla açıklanabilir. Yönlendirici ve cesaret verici dilde farklılık olmaması ise bu dil türlerinin kıdemden bağımsız, genel kullanıma daha uygun olmasıyla ilişkili olabilir. Özen (2015) tarafından yapılan araştırmada, motivasyonel dilin kıdem değişkenine göre incelendiği çalışmada, 1. tabaka okullarda, cesaret verici alt boyutta anlamlı bir farklılaşma bulunurken, yönlendirici ve aitlik oluşturucu alt boyutlarında farklılaşma tespit edilememiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Sivik (2018) ve Sönmez (2018) çalışmaları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet yıllarına göre motivasyonel dil kullanımlarını algılamalarında, toplam motivasyonel dil ve alt boyutlar olan yönlendirici dil, aitlik oluşturucu dil ve cesaret verici dil açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yavuz (2018), okul yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmnelerin rol fazlası davranış isimli çalışmasında; mesleki kıdem değişkenine göre yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dilin hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenler lehine farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yakut (2020)'ta, çalışmasında yönlendirici motivasyonel dilin, öğretmenlerin mesleğindeki kıdem bakımından istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Bulunan bu farkın 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Kremer ve diğerleri (2020), yöneticilerin hizmet yılları ve motivasyonel dil kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kıdemi yüksek yöneticilerin aitlik yaratıcı dili daha etkili kullandığını belirtmiştir. Araştırmalarda genç öğretmenler lehine çıkan

sonuçlar, yönlendirici ve cesaret verici motivasyonel dilin etkisiyle bu öğretmenlerin daha fazla destek ve rehberliğe ihtiyaç duymalarında kaynaklanabilir.

5.1.2.5. Motivasyonel dilin eğitim durumu değişkenine göre sonuçları

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda, ölçeğin toplamında yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, cesaret verici dil alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($\bar{X}$ = 4,33). Bu farklılaşmanın yüksek lisans mezunları lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul idaresi tarafından daha fazla desteklendiğini düşündürmektedir. Bu farklılığın olası nedenleri arasında, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örneklem grubunda az sayıda bulunması ve bu öğretmenlerin okul yönetimince cesaretlendirici sözlerle motive edilmeye daha açık olmaları sayılabilir. Literatür incelendiğinde, Yakut (2020) ve Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmayla örtüşmektedir. Ancak, Özen (2015), Sivik (2018), Sönmez (2018), Çolak (2016) ve Richardson ve Watts (2006) gibi araştırmacılar, motivasyonel dil kullanımı konusunda eğitim durumunun tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonucun, okul müdürlerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına dikkat etmeksizin öğretmenlere yönelik benzer tutumlar gösterdiği şeklinde değerlendirmektedir.

5.1.3. Okul İklimine Yönelik Genel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimine yönelik sonuçların genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Canlı (2016)'da yaptığı çalışmasında okul iklimi ölçeğinin bütün alt boyutlarında okul iklimi ile ilgili sonuçların yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur ($\bar{X}$ = 4,23). Aynı şekilde, Yüner (2018), Getmez (2018) ve Şentürk (2018) gibi araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde

okul iklimi alt boyutları olan demokratik ve okula adanma alt boyutu, samimiyet alt boyutu, başarı etkenleri alt boyutu, liderlik ve etkileşim alt boyutu ve çatışma alt boyut puanları yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okullarımızda olumlu bir okul iklimi olduğu, öğretmenler ve öğrenciler arasında farklılıklara saygı duyulduğu, çalışanların birbirlerine anlayışlı yaklaştığı, öğretmenler ile okul yöneticileri arasında sağlam iletişim olduğu, okul çalışanlarının ve öğrencilerin sorumluluk sahibi olduğu ve kendilerine düşen görevleri yerine getirdiği söylenebilir.

Araştırmada okul iklimi alt boyutlarında puan ortalaması en çok çatışma boyutunda görülmektedir ($\bar{X}$= 4,34). Diğer alt boyutları sırasıyla yüksek olandan başlanarak liderlik ve etkileşim ($\bar{X}$ = 4,28), başarı etkenleri ($\bar{X}$ = 4,26), demokratiklik ve okula adanma ($\bar{X}$ = 4,19) son olarak samimiyet ($\bar{X}$ = 4,02) şeklinde sıralanmıştır. Literatür incelemesi yapıldığında bu sıralamaya pek rastlanılmamıştır. Literatüre bakıldığında okul iklimi alt boyutu olan çatışma boyutuyla ilgili; Avcı (2022), Maşeroğlu (2021), Sallabaş (2021) ve Şentürk (2018) yaptıkları çalışmalarda, en yüksek ortalamayı başarı etkenleri alt boyutunda, en düşük ortalamayı ise çatışma alt boyutunda bulmuşlardır. Ada (2020), Çevik (2022), Çiner (2021), Doğan (2021) ve Gezerler (2021) yaptıkları çalışmalarda, en yüksek ortalama demokratik ve okula adanma alt boyutunda, en düşük ortalamayı ise çatışma alt boyutunda bulmuşlardır. Keçeli (2022) ve Özer (2022) yaptıkları çalışmalarda, en yüksek ortalama liderlik ve iletişim alt boyutunda, en düşük ortalama ise çatışma alt boyutunda bulmuşlardır. Getmez (2018) tarafından, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmada en yüksek ortalama liderlik ve iletişim alt boyutunda en düşük ise çatışma alt boyutu bulunmuştur.

Genel itibariyle araştırmamızın okul iklimine ilişkin bulguları, literatürde mevcut çalışma sonuçları ile benzerlik göstererek yüksek bulunmuştur. Fakat alt boyutlarıyla ilgili sonuçları diğer çalışmalardan farklıdır. Özellikle çatışma boyutunda puan ortalamasının yüksek çıkması çalışmanın yapıldığı bölgede genç öğretmen ve müdürlerinin görev yapıyor olmasına bağlayabilir ve bunun da okullarda çatışmayı en aza indirdiği şeklinde yorumlayabiliriz. Ayrıca genç

öğretmen ve idarecilerin birlikte daha çok zaman geçirmeleri olumlu bir okul iklimine katkı sunmuş olabilir.

Çatışma alt boyutunda yapılan analizlerde ters puanlama kullanıldığı için, bu boyuta ilişkin yüksek bir puanın, okulda disiplin ve iletişim sorunlarının, anlaşmazlıkların ve genel olarak sorunların daha az görüldüğünü gösterdiği ifade edilebilir (Canlı,2016). Okul iklimi okuldan okula farklılaşan bir özelliktir (Hoy, 2010). Araştırmadan elde edilen bu sonuç bağlamında öğretmenler tarafından okullarında disiplin sorunlarının fazla olmadığı, çalışanlar arasında iletişim sorunlarının fazla olmadığı ve çalışanların herhangi bir sosyal gruplaşmaya ihtiyaç duymadığı söylenebilir. Öğretmenlerin algıları dikkate alındığı bu çalışmada, yönetim sürecinde öğretmenlere adil davranıldığı, çalışma sürecinde işbirliğine önem verildiği ve okuldaki sorunların birlikte çözümlendiği bir okul iklimi görüşü ortaya konmuştur.

5.1.4. Okul İkliminin Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve tartışma

Bu kısımda, okul ikliminin demografik değişkenlere bağlı olarak sonuçları ve tartışma aktarılmıştır.

5.1.4.1. Okul ikliminin cinsiyet değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Okul ikliminin/alt boyutları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna benzer olarak, Bakkal ve Radmard (2020) tarafından ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Yani, erkek ve kadın öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri birbirlerine yakındır. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Aynı şekilde, Johnson ve Stevens (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Ancak, Canlı (2016) çalışmasında, okul iklimi ölçeğinin sadece samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Durmaz (2020) ise öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar bulunduğunu ifade etmiştir. Bu da araştırma bulgularıyla uyumlu değildir. Araştırmaların farklı sonuçlara ulaşmasının nedenleri arasında kullanılan okul iklimi ölçeklerinin farklılıkları etkili olabilir. Ayrıca, okul ikliminin

cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir şekilde icra edilmesi ve öğretmenlerin okul süreçlerine tarafsız bir şekilde katılmaları olabilir.

5.1.4.2. Okul ikliminin yaş değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin/alt boyutları düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin çoğunlukla okul iklimini aynı düzeyde algıladıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimini yaşlarına bağlı olarak farklı algılamadığı istatistiksel olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu, literatürde benzer araştırma sonuçları da desteklemektedir. Alaca (2022), Göksal (2018) ve Durmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hoy ve Miskel (2005), okul iklimine yönelik algılarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermediğini belirtmişlerdir. Ancak, Baykara (2009) yaptığı çalışmasında, okul ikliminin sadece samimiyet boyutunda yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Elde edilen bulgulara göre genç öğretmenlerin fazla olması okul içinde ve okul dışında birlikte zaman geçirme arzularının yüksek olması okula daha uyumlu olmalarını sağlamış olabilir.

5.1.4.3. Okul ikliminin hizmet yılı değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Çalışma sonuçlarına göre okul iklimi/alt boyutlarının, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre okul iklimini çoğunlukla aynı düzeyde algıladıkları söylenebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin okul iklimi algılarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, Seday (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Ayrıca, Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların bulunmasında araştırmaların benzer okul kademelerinde yapılmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul iklimi alt boyutları olan demokratiklik

ve okula adanma, çatışma, samimiyet, başarı etkenleri ve liderlik-iletişim boyutlarının hizmet yılına göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Avcı (2022) yaptığı çalışmasında okul ikliminin tüm alt boyutlarının hizmet yılına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu da araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak, Canlı (2016)'nın yaptığı çalışma da, öğretmenlerin hizmet yılına göre okul iklimi algılarında liderlik ve etkileşim alt boyutunda fark bulunmazken, okula adanma, demokratiklik, çatışma ve samimiyet alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem yılına göre farklılaşmamasının nedeni, yeni başlayan öğretmenlerin heyecanlı ve aidiyet duygusuyla yaklaşmaları, kıdemli öğretmenlerin ise tecrübeleriyle okul iklimini doğru yönetmeleri olabilir.

5.1.4.4. Okul ikliminin eğitim durumu değişkenine göre sonuçları ve tartışma

Okul ikliminin ve alt boyutları düzeyleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre lisans ve lisansüstü olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları eğitim durumu açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarının okul iklimine yönelik algılarında farklılık yaratmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da bu çalışma ile paralel olarak okul ikliminin alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Çolak (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim durumlarına göre okul iklimi algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin okul iklimine dair algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, eğitim durumu değişkenine göre benzer sonuçlar Bakkal ve Radmard (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, Hoy ve Woolfolk (1993), öğretmenlerin eğitim seviyelerinin okul iklimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, eğitim durumunun okul iklimi algısında belirgin bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ancak, bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, Avcı (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul ikliminin toplam boyutu ile başarı etmenleri ve

demokratiklik okula adanma alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aynı şekilde Varlı (2015) çalışmasında okul ikliminin eğitim durumu değişkeni üzerinde sadece demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda, okul iklimi üzerinde öğretmenlerin eğitim durumunun belirgin bir etkisinin olmamasının sebebi, öğretmenler odasında ve okulun diğer alanlarında, eğitim durumu ne olursa olsun herkesin öncelikle öğretmen olarak kabul edilmesi ve bu anlayışla ilişkilerin kurulması olabilir. Bu yaklaşım, okul iklimi üzerinde eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmamasına yol açabilir.

5.1.4.5. Okul ikliminin branş değişkene göre sonuçları ve tartışma

Okul iklimi ve alt boyutlarının branş değişkenine göre ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çiner (2021), Ak (2019), Canlı (2016) ve Selçuk (2016) da yaptıkları çalışmalarında bu sonuçlara benzer sonuclara ulaşmışlardır. Yine Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğretmenlerin görev yaptıkları branş arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009) okul iklimi algısının genellikle öğretmenlerin branşlarına göre değişmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak Günbay (2003) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştıkları branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Dolapçı (2019), Gültekin (2012) ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algısını branş öğretmenlerine göre daha yüksek bularak aralarında fark olduğuna ulaşmışlardır.

Genel olarak araştırmanın bulguları, mevcut literatür ile büyük ölçüde uyumludur. Ancak, bazı farklılıklar da mevcuttur. Bu farklılıklar, araştırmanın yapıldığı bağlam, katılımcıların özellikleri ve kullanılan yöntemlerden kaynaklanabilir. Örneğin, bu araştırma Hakkari ilinde gerçekleştirilmiş olup, farklı kültürel ve sosyoekonomik faktörler, bulguların literatürdeki diğer çalışmalarla tam olarak örtüşmemesine neden olabilir.

5.1.5. Motivasyonel Dil ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Genel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmen algıları temel alınarak yapılan değerlendirmede motivasyonel dil puanları ve okul iklimi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r = 0,719). Literatür taramasında Sönmez (2018)'in okul iklimi ve motivasyonel dille ilgili yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımının, okul iklimi üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin motive edici ve destekleyici bir dil kullanmaları, öğrencilerin ve diğer öğretmenlerin moralini yükseltmekte, okulun genel atmosferini iyileştirmekte ve eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmaktadır. Benzer şekilde, Hoy ve Tarter (1997), destekleyici müdür davranışlarının bulunduğu bir ortamda, okul müdürünün öğretmenlerin önerilerini dinleyip uygulayan bir yaklaşım sergilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarında motivasyonel dilin önemini ve okul ikliminin geliştirilmesinde oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır. Araştırmacılar, motivasyonel dilin üç dil ediminin birlikte kullanılmasının daha başarılı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabileceğini ileri sürmüşlerdir (Mayfield vd., 1995; Sullivan, 1988).

Öğretmen algılarına göre okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okulla adanma, çatışma ve başarı etmenleri alt boyutu arasında pozitif orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yönlendirici dil kullanımı samimiyet ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki oluğu bulunmuştur. Okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı arttıkça liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okulla adanma, çatışma ve başarı etmenleri gibi boyutlarda artmaktadır. Bu bulgular, okul müdürünün yönlendirici dil kullanımının, okulun çeşitli boyutlarında önemli ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, okul müdürünün daha fazla yönlendirici dil kullanması, liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okulla adanma, çatışma ve başarı etmenleri gibi alanlarda olumlu gelişmelere neden olmaktadır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin yönlendirici dil kullanımını artırarak okul iklimini iyileştirebileceklerini ve bu yolla okulun genel performansını artırabileceklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürünün aitlik yaratıcı dili, okul ikliminin liderlik ve etkileşim ile başarı etmenleri ve çatışma alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, aitlik yaratıcı dilin kullanımı demokratik ve okula adanma ve samimiyetle arasında pozitif ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanımı artıkça liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma artmaktadır. Bu bulgular, okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanımının, okulun çeşitli boyutlarında olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, müdürün aitlik yaratıcı dil kullanımı arttıkça liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma gibi alanlarda iyileşme gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dil kullanarak okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürünün cesaret verici dil kullanımı liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma ile pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca, cesaret verici dilin kullanımı demokratiklik ve okula adanma ve samimiyetle pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün cesaret verici dil kullanımı arttıkça liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma artmaktadır. Bu bulgular, okul müdürünün cesaret verici dil kullanımının, okulun çeşitli boyutlarında önemli ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, müdürün cesaret verici dil kullanımı arttıkça liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma gibi alanlarda belirgin iyileşmeler gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin cesaret verici dil kullanarak okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceklerini ve bu sayede okulun genel atmosferini iyileştirebileceklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen algılarına göre, okul müdürünün motivasyonel dil kullanımı, demokratik ve okula adanmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, öğretmenlerin okul yönetimine ve kararlara daha fazla katılım göstermelerine, kendilerini daha değerli ve bağlı hissetmelerini sağlayabilir. Okul müdürünün motivasyonel dil kullanımı liderlik ve etkileşimin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, müdürün daha etkili bir lider olarak algılanmasını ve öğretmenlerle olan iletişiminin kalitesini yükseltir. Motivasyonel dil başarı etkenlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimlerini iyileştirebilir ve genel okul iklimini olumlu yönde

güçlendirebilir. Okul müdürünün motivasyonel dil kullanımı samiminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, öğretmenler arasında güven ve işbirliğini artırabilir, okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilir. Motivasyonel dil çatışmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, çatışmaların daha yapıcı ve çözüm odaklı bir şekilde ele alınmasını sağlar, okul ortamındaki gerginlikleri azaltır.

Sonuç olarak, okul müdürünün motivasyonel dil kullanımı, öğretmenlerin çeşitli algılarına göre birçok önemli faktörde anlamlı bir yordayıcı olarak öne çıkmaktadır. Bu, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin genel okul deneyimini iyileştirebilecek önemli bir liderlik becerisidir.

Literatür incelendiğinde; okul iklimi ve motivasyonel dil değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu durum, elde edilen sonuçların diğer çalışmalarla doğrudan karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Az sayıda örneğe dayanan geçmiş çalışmaların ışığında, araştırmanın bulguları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

5.1.6. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Dili ve Okul İkliminin Okulun Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Genel Sonuçları ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmen algıları temel alınarak yapılan değerlendirmede motivasyonel dil puanları ve okul iklimi puanlarının akademik başarı üzerinde ki değişimin yaklaşık %10'nunu açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmada motivasyonel dilin akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı olarak etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, motivasyonel dilin öğrencilere yönelik olarak kullanıldığında, onların akademik performanslarını artırabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı, akademik başarıyı çok yüksek olmazsa da pozitif yönde etkilemektedir (r = 0,179). Hale ve Moorman, (2003), destekleyici dil kullanan okul yöneticilerinin, eğitimi zenginleştirme ve öğretmenlere moral, motivasyon gibi yönetsel tutumlar sergileyerek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, liderlik teorileri ve uygulamaları ile uyumludur. Yöneticilerin motivasyonel dil kullanarak öğretmenlere destek olmaları, onların motivasyonunu ve performansını artırabilir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısına da olumlu yansıyabilir.

Okul ikliminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı araştırmamızda ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, okul iklimi, öğretmenlerin algıları temel alınarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik performanslarında belirgin bir değişiklik yaratmamaktadır. Literatür taramasında Hoy ve Miskel (2008), olumlu bir okul ikliminin öğrenci başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde (Anderman, 2003; cohen vd., 2009) olumlu bir okul iklimine sahip olma öğrencilerin akademik başarılarını yükselmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, farklı kültürel ve bağlamsal faktörlerin etkisiyle çalışmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Benzer şekilde, Karadağ ve diğer araştırmacıların (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde orta derecede olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Özdemir (2002), sağlıklı okul iklimi ve akademik başarı ile ilgili yaptığı çalışmada akademik başarı üzerinde olan pozitif etkisini bulmuştur. Johnson ve Stevens (2006) okul başarısı ve okul iklimi ile ilgi yaptıkları çalışmada okul ikliminin akademik başarıya olan anlamlı etkisini bulmuştur. Bu bulgular yaptığımız çalışmayla örtüşmemektedir. Bu araştırmaların yapıldığı okullar arasında önemli bağlamsal farklılıklar olabilir. Örneğin, farklı coğrafi bölgelerdeki okulların kültürel yapıları, ekonomik durumları veya öğrenci popülasyonları farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar, okul ikliminin akademik başarı üzerindeki etkisini değiştirebilir. Örneğin, bir okulun fiziksel çevresi, öğretmen kalitesi, veli katılımı, sosyo-ekonomik durum ve öğrenci popülasyonu gibi diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmelidir. Okulların kendine has bir iklimi ve dinamikleri vardır, bu nedenle okul ikliminin akademik başarı üzerindeki etkisi genel olarak standart bir cevapla ölçülemeyebilir. Okul ikliminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ancak, literatürde okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve başarı üzerinde önemli bir rol oynadığına dair bulgular vardır. Bu farklılık, araştırmanın yapıldığı bağlam ve katılımcıların özelliklerinden kaynaklanabilir. Örneğin, Hakkari ilinde gerçekleştirilen bu araştırmada, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, diğer faktörler tarafından gölgelenmiş olabilir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynayabilir, ancak bu, daha geniş bir faktörler dizisinin bir parçasıdır. Eğitimciler, bu faktörleri optimize

ederek öğrencilerin başarılarını desteklemek için çalışabilirler, ancak diğer etkili faktörleri de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın genel bulgularında, motivasyonel dilin akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu göstermektedir. Ayrıca, motivasyonel dil ve okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu araştırma bulgularında bulunmuştur. Bu sonuçlar, liderlik teorileri ve örgütsel davranış literatürü ile büyük ölçüde uyumludur. Ancak, bazı farklılıklar da mevcuttur ve bu farklılıklar, araştırmanın yapıldığı bağlam ve katılımcıların özelliklerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, hem araştırma yapmak isteyenler için hem de eğitim alanında çalışma yapmak isteyen uygulayıcılar için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler

1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda daha çok ve daha farklı değişkenin ele alınması literatüre ve ilgili paydaşlara kaynak oluşturması açısından önerilebilir.
2. Nitel ve nicel veri toplama ve bunların analiz yöntemlerini kullanarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebir. Bu, motivasyonel dilin hem sayısal verilerle hem de derinlemesine görüşmelerle nasıl etkiler yarattığını gösterebilir.
3. Bu araştırma Hakkari ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularının genelleştirilebilmesi ve daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilmesi için farklı bağlamlarda, farklı kültürel ve sosyoekonomik faktörlerin etkisini inceleyen benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir.
4. Motivasyonel dilin ve okul ikliminin akademik başarı üzerindeki etkisi önemlidir. Bu araştırma, bu iki faktörün akademik başarı üzerindeki etkisini ve aralarındaki ilişkiyi inceleyerek, literatüre önemli katkılar sağlamıştır. Ancak, farklı bağlamlarda ve farklı katılımcılarla yapılacak gelecekteki araştırmalar, bu bulguların genelliği artırabilir ve daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine katkıda bulunabilir.

5. Yapılan araştırma ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar diğer eğitim kademeleri olan ilkokul, lise, üniversitede görev yapan öğretmenler ile de yapılabilir.
6. Motivasyonel dil ve okul iklimine yönelik sadece öğretmenlerin değil, diğer paydaşlarında algılarına dayalı olarak bir çalışma yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler

1. Araştırma sonuçları, motivasyonel dilin okul iklimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde motivasyonel dili düzenli olarak kullanmalı ve bu konudaki farkındalıklarını artırmalıdır. Özellikle öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımını geliştirmek için rehberlik edilmelidir.
2. Motivasyonel dilin, okul iklimine olumlu katkıları dikkate alınarak yöneticiler, öğretmenler ve diğer okul personeli arasında güvene dayalı, destekleyici bir atmosfer oluşturmak için dil kullanım stratejileri geliştirmelidir. Bu bağlamda düzenli toplantılarla iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Motivasyonel dilin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu doğrultusunda, yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilere yönelik teşvik edici ve anlam oluşturan bir geri bildirim mekanizması kurmalıdır. Bu geri bildirimler, öğrencilerin özgüvenini ve öğrenme motivasyonunu artırabilir.
4. Her ne kadar okul ikliminin akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisi tespit edilmemiş olsa da, okul ikliminin genel eğitim deneyimi üzerindeki önemi göz ardı edilmemelidir. Okul iklimini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirilerek, öğrenci ve öğretmen memnuniyeti artırılabilir
5. Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını artırmak için motivasyonel dil kullanmalıdır. Yönlendirici, aitlik yaratıcı ve cesaret verici dil kullanımı, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve bu da dolaylı olarak öğrenci başarısına katkıda bulunabilir.
6. Okul ikliminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin iş tatminini ve performansını artırabilir. Liderlik ve etkileşim alt boyutu, Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, samimiyet alt boyutu, çatışma alt boyutu ve başarı etkenleri alt

boyutu gibi okul iklimi alt boyutları üzerinde çalışılarak, olumlu bir okul iklimi oluşturulmalıdır.

7. Çalışma sonuçlarına göre yöneticiler en fazla yönlendirici dili kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer motivasyonel dil türlerinin önemi ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
8. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için destek programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilir.
9. Motivasyonel dilin okul iklimi ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur. Liderlerin Motivasyonel dil kullanımı, okul iklimini olumlu yönde etkileyebilir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırabilir, bu da dolaylı olarak öğrenci başarısına katkıda bulunabilir.
10. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonel dil kullanımını desteklemek amacıyla ödüllendirme sistemleri geliştirebilir. Öğretmenlere ve öğrencilere, motivasyonel dil kullandıkları durumlarda küçük ödüller veya takdir ifadeleri sunulabilir. Bu tür bir sistem, dil kullanımının önemini vurgular ve okul genelinde pozitif bir dil alışkanlığının yayılmasını teşvik edebilir.

KAYNAKLAR

Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ahmed, G., Muhammad, A., Zia, A. Q., Muhammad, A. (2019). Effects of parent attitude on secondary school students academic performance in Pakistan. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(6), 1-9.

Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akdemir, S. (2001). *Eğitimde kalite ve okul iklimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46.

Akyürek, M.İ. (2020). Okullarda örgüt iklimi: temel eğitim örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 1-22.

Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akoto, M., Allida, D. (2017). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers in west Kenya union conference. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 7(10), 1-9.

Alaca, M. F. (2022). *Kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Al Rahbi, D., Khalid, K., Khan, M. (2017). The effects of leadership styles on team motivation. *Academy of Strategic Management Journal*, 15(2), 1-14.

Altınok, S. (2019). *Örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altuntaş, B., Demirdağ, S., Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.

Anderman, L. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *Journal of Experimental Education*, 72, 5-22.

Asaari, M. H. A. H., Desa, N. M., Subramaniam, L. (2019). Influence of salary, promotion, and recognition toward work motivation among government trade agency employees. *International Journal of Business and Management*, 14(4), 48-59.

Aslan, M., Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.

Atchia, S. M. C., Chinapah, V. (2019). Factors affecting academic achievement of secondary school students in Mauritius. *Journal of Education and Research*, 9(1), 70-90.

Astuti, R. W., Fitria, H., Rohana, R. (2020). The influence of leadership styles and work motivation on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 105-114.

Austin, J. L. (2007). *Söylemek ve yapmak.* (Çev: R. Levent Aysever). İstanbul: Metis Yayınları.

Avcı, İ. (2022). *Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Aydın, A. M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 234-251.

Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmes*i. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakkal, M., Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 163-195.

Balfakih, D. (2019). *Çalışanın kişilik özellikleri ve psikolojik güçlendirmenin iş motivasyonu üzerine etkileri: Türkiye ve Yemen Uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,* 7(2), 57-73.

Baltacı, A., Tiyek, R., Burgazoğlu, H. (2016). Örgütsel bağlılık, çalışan performansı ve motivasyon faktörleri ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin sosyal hizmet işletmeleri açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 49-77.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaslan, Z. (2022). The Effect of Intra-Family Communication and Parental Attitude on Academic Success. European. *Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 124-132.

Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başol, G., Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.

Banks, T. (2014). *The effects of leader speech and leader motivating language on employee self-esteem. Unpublished doctorate dissertation*. School of Business and Leadership. USA: Regent University.

Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, F. (2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beltekin, E. (2019). *Lider-üye etkileşim algısı ile bireysel performans arasındaki ilişkide işe yönelik motivasyonun aracılık rolü: gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Benos, N., Zotou, S. (2014). Education and economic growth: A meta-regression analysis. *World Development*, 64, 669-689.

Benson, S. G., Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of Nursing Management*, 11(5), 315-320.

Bıçak, H., Gündüz, Y. (2023). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 391-424.

Bıçak, H. (2021). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Burke, R. J. (2002). Work stress and women's health: Occupational status effects. *Journal of Business Ethics*, 37, 91-102.

Bülbül, O. (2009). F*izik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi.* Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chan, L. (2007). *Do Leaders' motivating language approaches relate to the subordinates' level of job satisfaction in a unionized work environment?* PhD Thesis. ABD: Nova Southeasten University.

Chu, H. C., Fu, C. J. (2006). The influence of leadership style and school climate to faculty psychological contracts: a case of s university in Taiwan. *Academy Of Human Resources Development International Conference (AHRD)*, Colombus, OH.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). Research methods, design, and analysis. Pearson Education.

Cohen, J., Elizabeth M. Mccabe, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 11(1), 180-213.

Cörüt, C. (2020). *Bireyin psikolojik sermayesinin örgüt iklimi üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağlayan, E. (2014). Okul binaları ve örgüt iklimi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çakar, N. D., Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 52-66.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.

Çayak, S., Kocabaş, C. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 198-214.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2). http://www.ilkogretim-online.org.tr(Erişim tarihi: 01.06.2003).

Çelik, F. (2015). *Örgütsel güvenin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: resmi-özel öğretim kurumlarında bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çetin-Gürkan, G. (2006). *Örgütsel bağlılık: örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çevik, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, İ. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş motivasyonlarının yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi: çay ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çiner. S. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.

Çolak, İ. (2016). O*kul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Muğla ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.

Demir, Y., Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.

Demir-Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilbaz Sayın, S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, M., 2008. *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunlarıyla yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diş, O., Ayık, A. (2015). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 58, 499-518.

Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. C. UĞURLU(Ed.), *Okul Yönetimi içinde(s. 91-119)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolapcı, E. (2019). *Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.

Durmaz, C. (2020*). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuş, İ. (2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin genç bireylerin yaşam tarzları ile girişimcilik niyetleri açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1731-1749.

Efe, M. N. (2021). Dönüştürücü liderlik algısının iş performansına etkisinde içsel motivasyonun aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3152-3163

Efil, İsmail, (2006). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Emeka, N., Amaka, O., Ejim, E. P. (2015). The effect of employee motivation on organizational performance of selected manufacturing firms in Enugu state. *World Journal of Management and Behavioral Studies*, 3(1), 1-8.

Emirbey, A.R. (2017). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (2020), Ö*rgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi

Eres, N.F. (2008). İçsel güçlerinizi kullanarak başarı avcısı olun. İstanbul: Akis Kitap Yayınları.

Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 300-330.

Ergül, H.F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.

Erkol-Bayram, G. (2019). Turist rehberlerinde duygusal zekâ, motivasyon, performans ilişkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6(2), 43-59.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.

Ertürk, R., Aydın, B. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9: 147-173.

Eryılmaz, İ. (2019). Öğrenilmiş ihtiyaçlar bağlamında temel motivasyon kaynakları ile lider üye etkileşimi ilişkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of management and administration*, 3(5), 66-79.

Gemalmaz, N. (2014). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve lider üye etkileşimine algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Y*üksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği arasındakıı ilişkide okul ikliminin aracılık rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gkorezis, P., Bellou, V. (2016). The relationship between corporate social responsibility and job satisfaction: A social identity approach. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 229-247.

Gökçen, G. A. (2014). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göktaş, Ö., Gürbüztürk, O. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 53-66.

Greenway, G. (2017) *The relationship between school climate and student achievement.* Doctoral dissertation, Georgia Southern University.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 267-291.

Gutierrez-Wirsching, S. Mayfield, J. Mayfield, M., Wang, W. (2015). "Motivating language as a mediator between servant leadership and employee outcomes*". Management Research Review*, 38 (12), 1234-1250.

Gültekin, C. (2012). O*kul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği"*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni Dergisi*, 2(6), 14-17.

Günbay, S. (2003). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının branşa göre farklılaşması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(129), 45-52.

Gündoğan, A., Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.

Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi ve yöneticilik*. Ankara: Eğitim Yayınları.

Güven, G., Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 68-79.

Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2023). *İlde görev yapan öğretmen sayısı.* https://hakkari.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Hanaysha, J. R., Majid, M. (2018). Employee motivation and its role in improving the productivity and organizational commitment at higher education institutions. *Journal of Entrepreneurship & Business*, 6(1), 17-28.

Handoyo, L. N., Hamid, D., Iqbal, M. (2015). The influence of leadership styles on employee's performance through work motivation. *Jurnal Administrasi Bisnis (JAB)*, 22(1), 1-7.

Halpin, A. W., Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools.* Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hale, E. L.& Moorman, H. N. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective On Policy And Program Innovations, *Institute For Educational Leadership*, 1-28.

Holmes, W. T. (2012). *The motivating language of principals: A sequential transformative strategy.* Unpublished Doctoral Dissertation. Las Vegas : University of Nevada.

Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2008). *Educational administration*: Theory, research, and practice . McGraw-Hill.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate. https://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf

Huang, X., Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 1-36.

İçli, G.(2001). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 65-71.

İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4): 91-118.

Johnson, B., Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers perceptions of school. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122.

Johnson, J. H. (2000). Data-Driven School Improvement. *Journal of School Improvement,* 1(1), 16-19.

Jones, S. J., Palmer, E. M. (2011). Glass ceilings and catfights: Career barriers for professional women in academia. *Advancing Women in Leadership Journal, 31*, 189-198.

Kabalcı, T. (2008). Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalaycı, Ş. (2005). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kapıkıran, Ş., Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-32.

Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinin incelenmesi: yapısal eşitlik modelinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Genelkurmay Başkanlığı Harp Akademileri Komutanlığı, Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Müdürlüğü.

Karabeke, A. 2022. *Öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencileri için çok boyutlu okul iklimi algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28th ed.). Nobel Yayın Dağıtım

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22nd ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (3rd ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist*, 20(1), 243-255.

Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

Kerse, G., Maden, Ş., Selçuk, E. T. (2021). Yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil içsel motivasyon ve çalışanın yeşil davranışı: *Ölçek uyarlama ve ilişki tespiti. İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13 (2),1574-1591.

Kesici, S. (2006). *Bankalarda motivasyon ve iş tatmini ilişkisi ve uygulamadan bir örnek.* Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılınç, B. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, E. (2019). Çalışanların iş tatmini algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 131-148.

Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kurtuluş, N. (2012). Y*aratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Trabzon. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Kuruüzüm, A., Irmak, S., Çetin, E. İ. (2010). İşe bağlılığı etkileyen faktörler: İmalat ve hizmet sektörlerinde karşılaştırmalı bir analiz. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 53(2010), 183-198.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.

Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğiticilerin performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçük, Ö., Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,2016(7),53-68.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.

Kremer, W., Smith, J., & Lee, K. (2020). The Influence of Managerial Tenure on the Use of Motivational Language. *Journal of Educational Leadership*, 34(1), 120-134.

Kwong, D., Davis, J. R. (2015). School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education,* 25(2), 68-81.

Latifoğlu, N. (2015). M*otivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: çaykur'da bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Liao, L., Du, M., Wang, B., Yu, Y. (2019). The impact of educational investment on sustainable economic growth in Guangdong, China: A cointegration and causality analysis. *Sustainability*, 11(3), 1-16.

Luthans, F. (1992). Organizational behavior. new jersey: Mcgraw-Hill International Editions.

Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences. Retrieved from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: http://education.gsu.edu/schoolsafety/ (Erişim tarihi: 11.03.2024).

MacNeil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International journal of leadership in education , 12*(1), 73-84.

Maxwell, S., Lee, E., Bromhead, D., (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.

Mayfield, J., Mayfield, M. (2012). The relationship between leader motivating language and self-efficacy: A partial least squares model analysis. *Journal of Business Communication*, 49(4), 357-376.

Mayfield, J., Mayfield, M. (2009). The role of leader motivating language in employee absenteeism. *The Journal of Business Communication* (1973), 46(4), 455-479.

Mayfield, J., Mayfield, M. (2002). Leader Communication Strategies Critical Paths to Improving Employee Commitment. *American Business Review* , 20(2), 89-97.

Mayfield, J., Mayfield, M., Kopf, J. (1995). Motivational language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32 (4), 329-344.

Memon, N. Z., Jena, L. K. (2017). Gender inequality, job satisfaction and job motivation: Evidence from Indian female employees. *Management and Labour Studies*, 42(3), 253-274.

Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 197-214.

Mert, İ. S., Keskin, N., ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (md) teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (2), 243-255.

Maşeroğlu, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Majors, J.M. (2008). *Motivating language: Creating a culture of job satisfaction and performance.* Unpublished master's thesis, Department of Communication. USA: University of West Florida.

Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 12(1). 1-26.*

Nartgün, Ş., Çakır, M. (2014. Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(3), 379-391.

Nuraya, A. S., Pratiwi, D. (2017). The effect of work environment and salary on motivation and the impact on employee job satisfaction in Indonesia

Tourism Development Corporation . *Jurnal Ilmu Manajemen & Ekonomika*, 9(2), 122-132.

Oran, F.Ç. (2012). Örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu ilişkisi: kamu sektöründe bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Osterloh, M., Frey, B. S., Frost, J. (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management and Governance*, 5(3/4): 231-239.

Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 43-64.

Gümüş, S., Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi.* İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Örücü, E., Tokyay, M., Hasırcı, I. (2022). İş motivasyonu-örgütsel bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması. *Akademik Hassasiyetler*, 9(18), 177-198.

Özer, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin gözüyle okul iklimi ve okulda nezaket.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46

Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özen, H. (2015). Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi. Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *Turkish Studies* ,9(5), 1731-1746.

Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 87-103.

Özden, M.C. (2008). *İK şapkalı yönetici*. İstanbul: Akis Kitap Yayınları.

Özevren, M. (2009). *İşletme Yönetimi.* İstanbul: Türkmen Kitabevi Yayınları.

Özünal-Yuva, B. (2023).*Yöneticilerin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinşn yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, Z., Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.

Pinto, E. P. (2011). The influence of wage on motivation and satisfaction. *International Business & Economics Research Journal*, 10(9), 81-92.

Richardson, M., & Watts, S. (2006). The Impact of Educational Background on Motivational Language Use. *Journal of Educational Leadership*, 34(1), 120-134.

Rowley Mayfield, J., Mayfield, M. R., Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management,* 37(3-4), 235-248.

Rubino, C., Luksyte, A., Perry, S. J., Volpone, S. D. (2009). How do stressors lead to burnout? The mediating role of motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(3), 289- 301.

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60.

Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students academic achievement. *Instructional Science*, 40(2), 241-256.

Sabuncuoğlu, Z., Vergiliel Tüz, M. (2016). *Örgütsel Davranış.* Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Sampermans, D., Isac, M. M., Claes, E. (2018). Can schools engage students? Multiple perspectives, multidimensional school climate research in England and Ireland. *Journal of social science education , 17*(1), 13-28.

Sallabaş, S. (2021). *Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*31(4), 1-19.

Sarros, J. C., Luca, E., Densten, I., & Santora, J.C. (2014). Leaders and their use of motivating language. Leadership. *Organization Development Journal*, 35(3),226-240.

Sayan, İ. (2018).K*urumsal liderlik tarzlarını algılamanın örgütsel bağlılık ve vatandaşlığa etkisinde çalışanların motivasyon seviyelerinin rolü ve bir araştırma.* Doktora Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saygılı, A. (2018). *Örgütlerde uygulanan motivasyon araçlarının işten ayrılma niyetine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seday, M.Ş. (2021). Öğretmen algılarına göre okul iklimi ile lider üye etkileşim arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Semerci, A.S. (2005). İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye cumhuriyeti merkez bankasında bir uygulama. Uzmanlık Tezi. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, Ankara.

Sığınır, A. (2013). *Meslek liselerindeki yönetici davranış boyutlarının okul iklimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sokro, E. (2012). Analysis of the relationship that exists between organisational culture, motivation and performance. *Problems of Management in the 21st Century*, 3(1), 106-119.

Songur, A., İnce, N. (2020). Liderlik türlerinin çalışan motivasyonu ve performansına etkisi: bir uygulama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 7(Özel Sayı-Special Issue), 906-925.

Soyer, F., Can, Y. (2007). İş tatmini ile mesleki beklenti ve mesleki destek algılaması arasındaki ilişki: Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *TSA*, 11(3), 23-34.

Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sönmez E. (2016*).Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Suchyadi, Y. (2017). Relationship between Work Motivation and Organizational Culture in Enhancing Professional Attitudes of Pakuan University Lecturers. *JHSS (Journal Of Humanities And Social Studies),* 1(1), 41-45.

Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review* , 13(1), 104-115.

Şahin, F. (2020). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şama, H. Y. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel, T., Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

Şişli, G., Köse, S. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41(1), 165-193.

Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkiliği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Talak, K. (2022). Karanlık üçlü kişilik özellikleri ve tükenmişlik ilişkisinde motivasyonun etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(3): 1862-1889.

Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. İdari Uzmanlık Tezi. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.

Taşkan, E. (2023). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tekin, E. (2021). *Kamu sektöründe çalışan motivasyonu ve iş doyumunda yönetici algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: Kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1704-1712.

Toğa, İ., Ozmusul, M. (2021). İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,146-167.

Toor, S. U. R., Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, 90, 533-547.

Tschannen-Moran, M., Parish, J., Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.

Tugan, S. E. (2015). Relationship between test anxiety and academic achievement. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 98-106.

Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği).* Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ufuophu-Biri, E., Iwu, C. G. (2014). Job motivation, job performance and gender relations in the broadcast sector in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 191-102.

Ulubey, Ö., Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(32), 195-220.

Umar, A. (2014). Effect of wages, work motivation and job satisfaction on workers' performance in manufacturing industry in Makassar city. *European Journal of Business and Management*, 6(5), 75-88.

Us, A. T. (2007). *İşletmelerde motivasyon*. İstanbul:, İGİAD yayınları.

Uslu, E. (2023). İş görenlerin sinizm seviyesi ile motivasyonu arasındaki ilişki. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Dergisi,* 9(1), 128-138.

Uzun, G. (2017). *Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzun, G., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 655-684.

Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yakut, S. (2020). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine etkisi: Çanakkale ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yapıcı, Ş., Yapıcı, M. (2010). E*ğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz, Ş. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yenilmez, K., Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(19), 251-268.

Yenipınar, Ş., Yıldırım, K. (2022). Okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisindeki eğilim: PISA verilerinin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2): 896-910.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi,* 2 (3), 158-180.

Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2*(2), 277-394.

Yusof, H. S. M., Munap, R., Badrillah, M. I. M., Hamid, N. R. A., Khir, R. M.,(2017). The relationship between organizational culture and employee motivation as moderated by work attitude. *Journal of Administrative and Business Studies, 3*(1), 21-25.

Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zysberg, L., Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482

Wang, C.-W., Fan, K.-T., Hsieh, C.-T., Menefee, M.L. (2009). Impact of motivating language on team creative performance. *The Journal of Computer Information Systems*, *50*(1), 133-140.

EKLER

Ek-1: Hakkari Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı

T.C.
HAKKÂRİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-84672772-604.02-95579647 31.01.2024
Konu : ARAŞTIRMA İZNİ
(Cahit ATSIZ)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 25/12/2023 tarihli ve 70951 sayılı yazısı

Hakkari Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yükseklisans Programı öğrencisi Cahit ATSIZ " Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okul İklimi ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisini İncelenmesi " isimli yükseklisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Hakkari/Merkez7, Yüksekova, Şemdinli ve Derecik te bulunan tüm okullarda çalışmak için izin istemektedir.

Söz konusu araştırma Müdürlüğümüz Eser İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulamasında herhangi bir sakınca olmadığına komisyon üyelerince karar verilmiştir.

Anılan çalışmanın kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

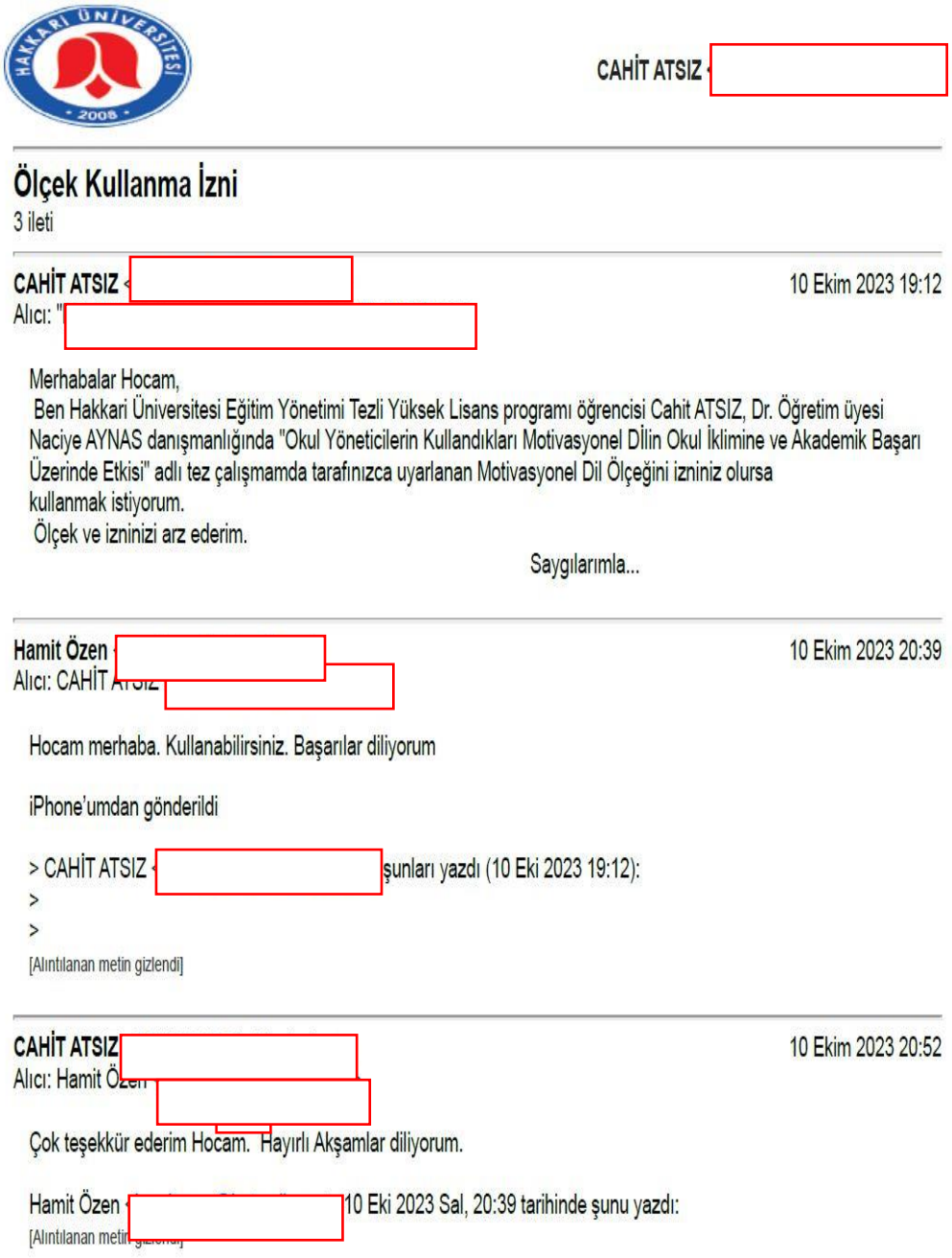
Makamlarınızcada uygun görülmesi halinde olur'larınıza arz ederim.

Sabah SAKLI
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Nurettin YILMAZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Telefon No : Unvan : Memur
E-Posta: İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 845c-80f8-3200-b142-315b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Motivasyonel Dil Ölçeği Kullanım İzni



CAHİT ATSIZ

Ölçek Kullanma İzni

3 ileti

CAHİT ATSIZ 10 Ekim 2023 19:12

Alıcı: "

Merhabalar Hocam,
Ben Hakkari Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Cahit ATSIZ, Dr. Öğretim üyesi Naciye AYNAS danışmanlığında "Okul Yöneticilerin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okul İklimine ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisi" adlı tez çalışmamda tarafınızca uyarlanan Motivasyonel Dil Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Ölçek ve izninizi arz ederim.

Saygılarımla...

Hamit Özen 10 Ekim 2023 20:39

Alıcı: CAHİT ATSIZ

Hocam merhaba. Kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum

iPhone'umdan gönderildi

> CAHİT ATSIZ şunları yazdı (10 Eki 2023 19:12):
>
>
[Alıntılanan metin gizlendi]

CAHİT ATSIZ 10 Ekim 2023 20:52

Alıcı: Hamit Özen

Çok teşekkür ederim Hocam. Hayırlı Akşamlar diliyorum.

Hamit Özen 10 Eki 2023 Sal, 20:39 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 3. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni



3.06.2024 08:02 Hakkari Üniversitesi Posta - Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

10 Ekim 2023 21:16

Merhabalar Hocam,
Ben Hakkari Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Cahit ATSIZ, Dr. Öğretim üyesi Naciye AYNAS danışmanlığında "Okul Yöneticilerin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okul İklimine ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisi" adlı tez çalışmamda Hasan DEMİRTAŞ, Niyazi ÖZER ve sizin tarafınızdan uyarlanan Okul İklimi Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Ölçeğe ulaşmak ve Ölçeği kullanmak için izninizi arz ederim.

Saygılarımla...

11 Ekim 2023 10:13

Merhaba, ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

10 Eki 2023 Sal, 21:17 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

İklim ölçeği izni.doc
59K

Ek 4. Ölçekler (Kişisel Bilgi Formu)

Değerleri meslektaşlarım;

Bu veri toplama araçları, Hakkari Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde sürdürmekte olduğum **"Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okul İklimi ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisinin İncelenmesi**" adlı yüksek lisans tez çalışmam için bilimsel bilgi toplamak üzere hazırlanmış ve bu amaçla görüşlerinize sunulmuştur. Çalışma kapsamında vereceğiniz cevaplar kesinlikle başka kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar ve boş soru bırakmamanız çalışmanın geçerliği ve güvenirliği açısından son derece önemlidir.

Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Lütfen size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe **(X)** işareti koyunuz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Çalışmaya sunacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Araştırmacı: Danışman:

Cahit ATSIZ Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS

a. Yaş **:** 20-25 yaş ( )
26-30 yaş ( )
31-40 yaş ( )
41-50 yaş ( )
50 yaş ve üstü ( )

b. Cinsiyetiniz **:** Kadın ( ) Erkek ( )

c. Branşınız:
……(lütfen yazınız)

d. Mesleki kıdeminiz : 1-5 Yıl ( )
6-10 Yıl ( )
11-15 Yıl ( )
16-20 Yıl ( )
21 Yıl ve üstü ( )

e. Okul türünüz : Anaokulu ( ) İlkokul ( )
Ortaokul ( ) Lise ( )

f. Eğitim düzeyi **:** Lisans ( )
Yükseklisans ( )
Doktora ( )

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

Ek 5. Ölçekler (Motivasyonel Dil Ölçeği)

Ek 6. Ölçekler (Okul İklimi Ölçeği)

	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.					
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetimsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adildavranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Cahit ATSIZ

Doğum Yeri ve Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hakkari Üniversitesi Eğitim Yönetimi

Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

A) Bildiriler

- Okul Yöneticilerin Kullandıkları Motivasyonel Dilin Okula Yansımaları

- Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Program geliştirme Bağlamında İncelenmesi

B) Seminerler

-Sorumluluk, Liderlik ve Değerler Eğitimi Semineri

-Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri

-İhmal ve İstismar Semineri

-Duygu Düzenleme (Öfke ve Stres Yönetimi) Seminer

--İnsan Hakları, Demokrasi ve Adalet Eğitimi Semineri

-Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Rehberlik Hizmetleri Semineri

-İlk Yardım Uzaktan Eğitimi Semineri

-Öğrencilerde Duyuşsal ve Teknolojik Becerilerin Geliştirilmesi Semineri

C) Kurslar

-Psikososyal Destek Programı Uygulayıcı Eğitimi Kursu

-Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Gelişimi Eğitimi Kursu

İLETİŞİM

E-Posta Adresi :

Tarih :../../...