

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ayşe BEKTAŞ

Ankara
Eylül, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe BEKTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

**Ankara
Eylül, 2010**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe BEKTAŞ'ın “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki” başlıklı tezi ...17/..09/..2010.. tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Bahattin ERGEZER.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

Üye : Yrd. Doç Dr. Erdoğan ŞAMA.

Üye :

Üye :

ÖN SÖZ

“Yöneticilerin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki”yi araştıran bu çalışmamda bana destek olan kişi ve kurumların varlığı sayesinde, araştırmamı sonuna kadar yürütebildim. Bütün bu çalışmalarım boyunca bana rehberlik yapan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ’a çok teşekkür ediyorum.

Araştırma görevlisi Dr. Türker KURT ve Dr. Osman ÇAKIR’a arkadaşım Hasan KAVGACI’ya ilgileri, yardımları ve açıklamaları, kaynaklarla ilgili destekleri için teşekkür ediyorum. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünde ve Araklı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan milli eğitim personeline, ihtiyacım olan izinlerin, belgelerin ve bilgilerin verilmesinde gösterdikleri yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Çalıştığım kurumdaki müdür ve öğretmen arkadaşlarıma destek ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmada elde edebileceğim bulguların bilime katkısı olacağına inanıyorum.

Bu araştırmamın başka çalışmalara yardımcı olması dileğimle,

Ayşe BEKTAŞ

ÖZET

İLÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

BEKTAŞ, Ayşe

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

Haziran-2010, 99sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanması amacıyla Riggio tarafından geliştirilen Yüksel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Sosyal Beceri Envanteri’ ve bu araştırma kapsamında geliştirilen ‘Motivasyon Anketi’ adlı veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, Trabzon ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarından basit tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilen 200 öğretmen ve 78 okul yöneticisi olmak üzere toplam 278 katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Sample t Test) Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Analizler SPSS 18.0 (PASW 18.0) paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal becerilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda Duyuşsal Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda hiçbir boyutta anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda Yönetici İle Çalışma ve Yönetici Saygısı boyutlarında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda, İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim sınıf öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi için yapılan regresyon analizi sonucunda Duygusal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık ve Duyuşsal Kontrol değişkenlerinin Yönetici ile Çalışmayı; Duygusal Anlatımcılık ve Duyuşsal Duyarlık değişkenlerinin Yönetici Saygısını; Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Duyarlık değişkenlerinin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisini; Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol değişkenlerinin Yönetici Tutum ve Davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal beceri, motivasyon, sosyal zeka,

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' SOCIAL COMMUNICATION SKILLS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION

BEKTAŞ, Ayşe

MA. Dissertation, Department of Educational Management and Supervision

Supervisor: Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

June-2010, 99 Pages

In this study the relationships between primary school principals' social communication skills and classroom teachers' motivation have been examined. The research is a descriptive study based on the relational search model. To collect the necessary data for the research, "Social Skills Inventory", which was developed by Riggio and adapted to Turkish by Yüksel (2004), and "Motivation Questionnaire" which was developed for this research have been used.

The sample set of the research was consisted of 278 participants, 200 teachers and 78 principals, who had been chosen randomly from the primary schools in Trabzon and its districts.

In the analysis of the survey data Independent Samples t Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis were used. The level of significance was accepted as SPSS 18.0 (18.0 PASW) was used for the analysis of the obtained data.

The findings of the research have shown that principals' length of service caused a significant difference on their Social skills' dimension of Emotional Sensitivity. It has also been found that Emotional Expressivity, Emotional Control, Social Sensitivity and Social Control, dimensions differ significantly according to their educational background. When teacher's motivation was compared to their years of service, no significant differences were found in any dimensions. However, when teacher' motivation was compared to their educational, it was seen that there were significant differences in Working with Principal and Respect for Principal dimensions.

As a result of correlation analysis, it was seen that there was a medium, positive and significant relationship between primary school principals' social communication skills and primary school teacher's motivation level.

According to the regression analysis which was used to determine the predictive relationship between primary school principals' social communication skills and primary school classroom teachers' motivation, it was found that Emotional Expressivity, Emotional Sensitivity and Emotional Control variables predicted Working with Principals; Emotional Expressivity and Emotional Sensitivity variables predicted Respect for Principals; Social Expressivity, and Social Sensitivity variables predicted Principals' Individual Needs Relation; Social Expressivity and Social Control variables predicted Behaviors and Attitudes of Principals significantly.

Keywords: Social skill, motivation, social intelligence.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Sosyal Beceri	10
2.2. Sosyal Becerilerin Önemi	12
2.3. Sosyal Zekâ	14
2.3.1. Sosyal Zekânın Unsurları.....	16
2.3.1.1. Sosyal Farkındalığı Oluşturan Öğeler.....	17
2.3.1.1.1. Temel Empati.....	17
2.3.1.1.2. Uyum	19
2.3.1.1.3. Empatik İsabet	20
2.3.1.1.4. Sosyal Biliş	20
2.3.1.2. Sosyal Beceriye Oluşturan Öğeler.....	21
2.3.1.2.1. Eşzamanlılık.....	21
2.3.1.2.2. Benlik Sunumu	21
2.3.1.2.3. Sosyal Beceride Nüfuz Kullanımı	22
2.3.1.2.4. Sosyal Beceride İlgi	22
2.4. Beynimiz Nasıl Çalışır?	22
2.5. Algılamada Beynin Rolü	26
2.6. Sosyal Sinirbilim.....	27
2.7. Ayna Sinir Hücreleri.....	27
2.8. Kendini Ayarlama.....	28
2.9. Kendi Kendini Yönetim.....	28
2.10. Çoklu Zekâ Kuramı	28
2.11. Sosyal Yeterlilik	29
2.12. Motivasyon	29
2.12.1. Motivasyonun Anlamı ve Önemi.....	29
2.12.2. Güdülerin Karmaşıklığı	31
2.12.3. Güdülerin Devamlılığı ve Tatmin Edilen Güdülerin Yapısında Görülen	
Değişiklikler.....	31
2.12.4. Motivasyonun İlgili Bulunduğu İhtiyaç Tipleri.....	32

2.12.5. Güdü eşitleri	32
2.12.6. Tatmin Olanaklarını Etkileyen Etmenler	33
2.12.7. Motivasyonda zendirici Araçlar	33
2.12.8. Motivasyon Kuramları	34
2.12.8.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları	34
2.12.8.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi-Abraham H. Maslow	35
2.12.8.1.2. ERG Teorisi	35
2.12.8.1.3. Douglas ve Mc Gregor'un X ve Y Kuramı	36
2.12.8.1.4. Herzberg'in ift Faktörlü Motivasyon Teorisi	37
2.12.8.1.5. McClelland'in ğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi	38
2.12.8.1.6. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi Kuramı	38
2.12.8.2. Motivasyonda Modern Yaklaşımlar	39
2.12.8.2.1. Süreç Kuramları	39
2.12.8.2.2. Wroom'un mit (Beklenti) Teorisi	39
2.12.8.2.3. E. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş mit Kuramı	41
2.12.8.2.4. Adams'ın Hakkaniyet (Eşitlik) Teorisi	41
2.12.8.2.5. Cranny ve Smith'in Basileştirilmiş Süreç Modeli	42
2.12.8.2.6. Edimsel Koşullandırma Teorisi	42
2.13. Yöneticinin Sosyal İletişim Becerileri ve Motivasyon	43
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve rneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Analizi	61
4. BULGULAR VE YORUM	62
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	81
5.1. Sonuçlar	81
5.1. neriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	93
Ek 1. Motivasyon Anketi	93
Ek 2. Sosyal Beceri Envanteri	95
Ek 3. İzin Yazısı	97

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa Numarası</u>
Tablo 1. Çeşitli Sosyal Beceri Tanımları	11
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	54
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	54
Tablo 4. Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix)	56
Tablo 5. Motivasyon Ölçeği Alt Faktörler	57
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri	60
Tablo 7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerilerinin Genel Düzeyi	62
Tablo 8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Anlatımcılık Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duyuşsal Duyarlık Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 10. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duyuşsal Kontrol Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 11. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Anlatımcılık Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 12. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Duyarlık Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 13. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Kontrol Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	65

Tablo 14.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duyuşsal Anlatımcılık Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 15.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duyuşsal Duyarlık Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 16.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duyuşsal Kontrol Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 17.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Anlatımcılık Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 18.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Duyarlık Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 19.	
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Kontrol Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 20.	
İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Genel Düzeyi	68
Tablo 21.	
Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 22.	
Öğretmenlerin Yönetici Saygısı Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 23.	
Öğretmenlerin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 24.	
Öğretmenlerin Yönetici Tutum ve Davranışları Puanının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 25.	
Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 26.	
Öğretmenlerin Yönetici Saygısı Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	71

Tablo 27.	
Öğretmenlerin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 28.	
Öğretmenlerin Yönetici Tutum ve Davranışları Puanının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 29.	
Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 30.	
Öğretmenlerin Yönetici Saygısı Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 31.	
Öğretmenlerin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 32.	
Öğretmenlerin Yönetici Tutum ve Davranışları Puanının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 33.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonları Arasındaki İlişki Matrisi	74
Tablo 34.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici İle Çalışma Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 35.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici İle Çalışma Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin Katsayı Tahminleri	75
Tablo 36.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Saygısı Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 37.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Saygısı Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin Katsayı Tahminleri.....	77

Tablo 38.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin ANOVA Testi Sonuçları.....	77

Tablo 39.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin Katsayı Tahminleri	78

Tablo 40.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Tutum ve Davranışları Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin ANOVA Testi Sonuçları.....	79

Tablo 41.	
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Tutum ve Davranışları Alt Boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin Katsayı Tahminleri	79

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No

Sayfa No

Grafik 1.

Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Özdeğer Grafiği.....56

KISALTMALAR LİSTESİ

- a. **DA:** Duyuşsal Anlatımcılık
- b. **DD:** Duyuşsal Duyarlık
- c. **DK:** Duyuşsal Kontrol
- d. **SA:** Sosyal Anlatımcılık
- e. **SD:** Sosyal Duyarlık
- f. **SK:** Sosyal Kontrol

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İlköğretim okulu yöneticilerinin soysal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi konusuna ilişkin olarak bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1.Problem Durumu

Gelecek yüzyıla hazırlanan örgütlerde insan kaynağı, gerek kurum içinde gerekse toplumda iletişim becerileri yüksek olan insan tipine dayanacaktır. İnsan kaynaklarının etkin yönetimi açısından, bir örgüt liderinin sahip olması gerekli görülen birçok beceri içerisinde ilk sıraları karar verme ve analiz edebilme becerileri yanında, iletişim becerileri almaktadır (Giannantonio, 2002).

İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılmış ve kavranmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde, eşgüdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenir (Aydın, 2005: 158).

Motivasyon, örgütün işleyişi bakımından büyük önem taşımaktadır. Sosyal motivler doğrudan ya da dolaylı olarak diğer insanları ilgilendiren güdülerdir. Örneğin bir gruba üye olmak, başarmak, yükselmek, statü sahibi olmak, beğenilmek, sayılmak, sevmek, dostluk kurmak başkasına yardım etmek gibi duygu ve düşünceler kişiyi harekete geçiren sosyal içerikli güdülerdir (Silah, 2005). Sosyal zekâ ya da sosyal becerilerin zaman zaman birbirinin yerine kullanılan iki kavram olarak da gündeme getirildiği belirtilmektedir (Yüksel, 2004). Beynin sosyal duyarlılığı akıllı olmamızı, hayatımızdaki başka insanların sadece kendi ruh halimize değil, biyolojimize de nasıl yön ve biçim verdiğini fark etmemizi; karşılığında bizim de diğer insanların duygularını ve biyolojisini nasıl etkilediğimize dikkat etmemizi gerektirir (Goleman, 2007: 18-108). Bu anlamda okul müdürlerinin duygularının kendi performanslarını olumlu ya da

olumsuz etkilemesinin ötesinde okuldaki öğretmen ve öğrencilerin de performanslarını ya da okul başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Sosyal beceriler, diğer insanlarla iletişim kurarak toplumsallaşmamıza kaynaşmamıza izin verir. Sosyal beceriler bir kültürden diğerine farklı tanımlanabilir. İletişimin sözlü ve sözsüz biçimlerinin içerir. Başkalarının bizim hakkımızdaki kararlarını etkiler. Sosyal becerilerdeki eksiklik sosyal yetersizliği ortaya çıkarır. Sosyal beceri eğitimi bireyi iyi bir iletişimci yapar (Christensen, 2010).

Örgütlerde işgöreni örgütsel amaçlara motive etmek önemli bir yönetim işlevidir (Başaran, 2004:262-263). Eğitim yönetiminde, üç önemli insangücü kaynağı (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrencilerdir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan, ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen insan kaynaklarını işleyen, çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir (Çelik, 2002: 23). Güdüleme çalışmalarının temel amacı insan davranışlarını yönlendirme ve iyileştirmedir (Taymaz, 2005: 115).

Görevini yapmaya güdülenen bir işgörenin, işinde verimliliği arttıracak da varsayılır (Başaran, 2004: 271). Okul, verdiği eğitim hizmetini öğrenci açısından çekici kılmak zorundadır. Çünkü okul öğrenci için vardır (Çelik, 2002: 145). Çok çeşitteki fabrikaların ürünlerini tek bir paydada toplayamayız. Oysa ister ilkokul mezunu, ister üniversite mezunu, ister öğretmen, ister doktor, ister tornacı, ister asker, ister otel işletmecisi, ister garson, ister mühendis üretsın, adına “okul” dediğimiz fabrikalarımızın ürettiği ürünlerin hepsi birer *iletişimsel* üründür (Ergin ve Birol, 2005).

Bir yöneticinin yeterliğinin ölçütü, işgörenleri belirlenmiş amaçları gerçekleştirmesi doğrultusundaki planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunmaya güdüleme derecesidir (Akt. Aydın, 2005: 163, Urwick, 1943: 88-89). Okul yöneticilerinin kendilerini tanımaları, ikna edici olabilmeleri karşısındaki kişileri anlayabilmeleri sosyal iletişim becerilerinin yüksek olmasını gerektirmektedir (Balcı, 2007: 125). Sosyal zekâsı gelişmiş olan bireyler, moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark eder ve ayrıştırabilirler. Bu zekâ, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, iş birliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma becerileri ile ortak fayda amacına ulaşmak için gereken güven, saygınlık liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgilidir (Akt. Bümen, 2005; Bellanca, 1998: 18). Yöneticiler, doğru sonuçlara ulaşmak için, en iyi eylem hattını seçerek olası en iyi ekonomik sonuçları ve performansı çıkarabilmek için ellerindeki mevcut insan kaynaklarını motive etmek zorundadırlar (Drucker, 2006).

Goleman (2009)'a göre çalışma hayatında işe alınırken artık yeni bir ölçüt kullanılmaktadır. Sadece ne kadar akıllı olduğumuza ya da eğitim ve uzmanlığımıza değil, kendimizi ve birbirimizi idare etmekte nedenli başarılı olduğumuza da bakılmaktadır. Yönetici yetiştirme bir süreçtir. Seçme bunun ilk basamağıdır. Yönetici yetiştirme bir süreç olarak algılanmayıp, bir seçme ve kısa dönemli bir kurs olarak görüldüğünde, değişimin zaten karşısında olanları haklı çıkarmaktan başka bir işe yaramayacaktır (Özden, 2008: 157).

Yüksel (2004)'e göre sosyal beceriler öğrenilebilir davranışlardır. Değil sosyal beceriler, eğitimi ülkemizdeki okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçmemişlerdir. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi, eskinin öğretmen ve öğrencisinden farklıdır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini artırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi gerekir(Çelik, 2002:142-143). İşyerinde ilişkilerde becerikli olabilmek, böylece istediğiniz etkiyi elde etmek, mümkün olan en iyi performansın ön şartıdır (Kamp, 2002/1999: 20). İlköğretim kurumları yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 13.8.2009 tarihli 27318 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğe göre; seçme sınavını başarmak, belli çalışma sürelerini doldurmak ve yükseköğrenim görmüş olmaktan ileri gitmemektedir (MEB, 2009).

Okul yöneticilerinin sahip olabilecekleri sosyal beceriler üzerinde durulmamıştır. Dahası okul yöneticilerinin sahip oldukları sosyal becerilerin okul toplum üyelerinin, özellikle öğretmenlerin motivasyonunda itici bir güç olabileceği düşünülmemiştir. Hâlbuki okul müdürlerinin sahip oldukları sosyal beceriler ile çalışanların motivasyonu arasında yüksek bir ilişkinin olabileceğini ortaya koyulmuştur. Araştırmalardan elde edilen bulgular, yöneticilerin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiye dönük tezimizi doğrular niteliktedir. Türkiye’de yöneticilerin sahip oldukları sosyal beceri düzeyinin tespitine ilişkin bazı çalışmalar yapılmıştır (Özbek, 1998; Özcan, 2006; Ünal,1997). Aynı zamanda, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve öğretmen motivasyonunu etkileyecek faktörler araştırma konusu olmuştur. Özellikle yurtdışında çocukların sosyal becerileri üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış olduğu ve bununla ilgili web sayfaları oluşturulduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenlik mesleği üzerine yapılan en yaygın araştırmalardan biri de öğretmenin nasıl motive edileceğidir. Öğretmenin motivasyonunda Türkiye’de önemli

sorunların olduğu görülmektedir. Okul ya da milli eğitimde görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle yeterince iletişim kuramadıkları rehberlik yapamadıkları, sorunların çözümünde bilimsel yöntemlerden gereğince faydalanamadıkları çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır. (Akçay, 2003).

Elias ve arkadaşlarının (1991) yaptıkları geniş çaplı bir projede öğretmenlere, hangi becerilerin daha önemli olduğuna ilişkin bir liste hazırlatmışlardır. Öğretmenlere göre dinleme, iltifat alma, problem çözme, öfke yönetimi, paylaşım, duyguları tanıma, iyi davranma, şikâyet etme yerine rapor verme, önemli sosyal becerilerdir (Akt. Korkut, 2004: 123). Korkut (2005)'in yaptığı araştırmada çalışanlara verilen 12 saatlik İletişim Becerileri Eğitimi'nin Etkililiği İletişim becerileri değerlendirme ölçeği kullanılarak sınanmış ve sonuçta programın katılımcıların iletişim becerilerini algılama düzeylerinde olumlu yönde artış sağladığı görülmüştür.

Özan (2006)'ın "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında beden dilini kullanma, iletişim sürecine uygun davranma, iletişim süreci ile birlikte, diğer yönetim süreçlerini kullanabilme ile ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda yöneticilerin lehine iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş. Yöneticiler bu alt amaçlarda da kendilerini başarılı bulurken, öğretmenler yöneticiler ile aynı görüşü paylaşmamışlardır.

Ünal'ın (1997) 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri' adlı çalışmasında elde ettiği verilerde, öğretmenlerin görüşlerine önem verme, bireysel iletişimi geliştirmede, yöneticilerin motivasyonu sağlamada yetersiz oluşlarından bahsetmektedir. Öztürk ve Dündar'ın (2003) 'Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler', adlı çalışmasında, çalışanları takdir etmek görüşlerini almak, kararları kişilerin katılımı ile almak gibi faktörlerin motivasyonu arttırdığını belirtmiştir.

Karatepe'nin (2005) 'Örgütlerde İletişim-Güdüleme İlişkisi' adlı araştırmasında kurum yöneticilerinin personeli ve personelin kurum içi ilişkilerini geliştirmek için çaba göstermesi personeli güdülemeyi etkilediğini ortaya koymuştur. Yine kurum amirlerinin personelin fikirlerine başvurması ve düşündüklerini paylaşması personeli güdülemeyi etkilemektedir (Karatepe, 2005: 40).

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan 'Okul Müdürlerinin İletişim ve Güdüleme Becerilerine İlişkin Sahip Olması Gereken Nitelikler İle Mevcut Durumun Karşılaştırılması'nın araştırmasında Özbek (1998), okul müdürlerinin güdüleme

becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Okul müdürlerinin güdüleme becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

Karaköse ve Kocabaş'ın (2005) "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi" isimli çalışmalarında, okul müdürlerinin yönetim becerileri, bireylerarası iletişim, çalışanları fark etme ve takdir etme, yönünden gösterdikleri tutum ve davranışlar; özel okulda çalışan öğretmenler tarafından olumlu yönde değerlendirilirken, aynı tutum ve davranışlar devlet okullarında çalışanlar arasında sınırlı düzeyde destek bulabilmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2005).

İş ortamında sosyal beceriler konusuna ilişkin yapılan bir araştırmada işe alınan bir grup çalışanın iş başındaki performans ölçümleriyle, seçilmeleri için kullanılan testten elde ettikleri başarı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Yapılan mülakat sonucu etkili olanlarla, vasat düzeydekiler karşılaştırıldığında anlamlı farklılıkların akademik ya da IQ testlerinin kesinlikle ölçemediği bir takım temel insani becerilerde olduğu ortaya çıkarılmıştır (Goleman, 2009/1998: 27).

Birbirinden bağımsız bir şekilde ele alınan sosyal beceri ve motivasyon kavramlarına, yabancı araştırmacılardan çok azı çalışmalarının içinde değinmişlerdir.

Kinman ve Kinman 2001 yılında "The Role of Motivation to Learn in Management Education" adlı çalışma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda çalışma ortamının, motivasyonu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Carnegie Teknoloji Enstitüsü'nde 10.000 kişiye ait veriler analiz edilerek, başarının yüzde 15'inin yapılan işle ilgili bilgi ve beceri geliştirme çalışmalarına ve yüzde 85'inin de kişilik faktörlerine, insanlarla başarılı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu görülmüştür. Benzer diğer bir çalışmada Harvard Üniversitesi Meslekî Yönlendirme Bürosu tarafından yapılmıştır. Bu araştırma da işine son verilen binlerce kadın ve erkek araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına giren bireyler arasında işine son verilen her bir kişiye karşılık, insanlarla iyi ilişkiler kuramadığı için işine son verilen iki kişi olduğu rapor edilmiştir (Yüksel, 2001).

The Wall Street Journal'ın "Kariyerinizin Yönetimi" adlı sütununda Ulusal İşverenler Kurumunun uyguladığı bir anket sonucunda, yöneticilerin kariyer başarısı için, sözlü iletişim becerilerinin çok önemli olduğu açıklanmış (Dilenschneider, 1996).

Cantor ve Kihlstrom'un "Social Intelligence" adlı makalelerinde Sosyal Zekânın; diğer insanların davranışlarını anlamak, diğer insanların bu davranışlarıyla başa çıkmak gibi iki, farklı ama önemli alanlarından bahsetmişlerdir. Sosyal becerilerin

önemini, öğrenilebilir olduğunu ve de geliştirilebilirliğini açıklarken erken çocukluk ve ergenlik döneminde genel eğitimin ve yetişkinlerin mesleki eğitimi için önemli olduğunu belirtmişler. Böyle bir eğitim sonucunda çalışanların empati becerilerini geliştirerek, başkalarının saygısını kazanarak amaçlarına ulaşmayı öğreneceklerini, başkalarına kendilerini kolayca sevdireceklerini vurgulamışlardır. Dahası bu eğitimin çatışmayı azaltacağını, daha verimli ve etkili bir işbirliği oluşturulacağını, böylece herkesin ortak amaçlar doğrultusunda kolaylıkla hareket etmesinin sağlanacağını söylemişlerdir (Kantor ve Kihlstrom, 2000).

Charlene'nin "Social Intelligence: The Heart and Science of Human Relationships" (sosyal zeka: insan ilişkilerinin kalbi ve ilmi) adlı makalesinde ilk kez, sosyal zekânın 1920 yılında "insan ilişkilerinde akıllıca davranma yeteneği" olarak tanımlandığını o günden bu zamana kadar genel olarak her alanda, başarıya ulaşmada, sağlıklı ve çok iyi insan ilişkilerinde gerekli olduğunu açıklamıştır (Charlene, 2007). Sosyal beceriler karşılıklı yararlılık içinde bireylerin etkileşimine yardım ederek sosyal yaşamı kolaylaştırır (Malouff, 1998).

Ferris, Perrewe ve Dauglas'ın "Social Effectiveness in Organizations" adlı çalışmalarında, sosyal zekânın, liderlik için önemli olduğunu çünkü etkili liderliğin bilişsel durumların analizi için bilişsel kapasiteye ve gerekli aktivite yeteneklerine sahip olmayı gerektirdiğini belirtmişler. Liderlilerin sosyal bakış açısına ihtiyacı olduğunu, sosyal bilgiye, esnek davranmaya farklı durumlarda değişik seçenekler uygulamak yoluyla esnek davranmaya ihtiyaçları olduğunu bunun da sosyal zekâyla alakalı olduğunu açıklamışlar. Buna ek olarak sosyal zekânın kişiler arası ilişkilerin iyi değerlendirilmesinde temel unsur olduğunu ve gerekli olan etkili gelişim için örgütlerde vizyonun gerçekleştirilmesinde etkili liderlikte iletişimin gerçekleştirilmesinde sosyal amaçlara ulaşılmasında, sosyal zekânın bir gereklilik olduğunu açıklamışlardır (Ferris, Perrewe ve Dauglas, 2002).

Albrecht'in "Social Intelligence: The New Science of Success" adlı çalışmasında yöneticilerin ilişki kurdukları diğer insanları anlama ihtiyacı duyduklarını çalışma esnasında profesyonel sosyal bağlamda ulaşılabilir olmaya, empati kurabilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiş. Yetişkinlerin kendi kariyerlerinde ve kişisel yaşamlarında kendi kendilerine etkili olma becerisini kazanmaya ve saygı duyulmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiş. Sosyal zekânın çatışmayı azaltacağını, iş birliğini artırdığını, hoşgörüsüzlüğü ortadan kaldırdığını, anlayışlı olmayı sağladığını, taraf olmayı kutuplaşmayı azalttığını ve insanları harekete geçirdiğini açıklamıştır. Gerçekten uzun vadede bireylerin özel

yaşamlarında ve çalışma hayatında çok önemli faydaları olduğunu belirtmiştir (Albrecht, 2005).

Öğretmenlerin motivasyon, örgütsel bağlılık ve sağlıklı iletişimine etki edebileceği düşünülen sosyal beceri davranışlarının, yöneticiler tarafından sahip olunma düzeylerinin ortaya konulması, diğer araştırmacılara yön verme ve okul geliştirme çalışmaları açısından önemli olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için cevaplanması gereken sorular şunlardır;

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin genel düzeyi nedir?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının genel düzeyi nedir?
5. İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonları öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki ilişkiler nasıldır?
9. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal iletişim becerileri son yıllarda araştırma konusu olmaya başlamıştır. Özellikle hızla gelişen teknolojinin getirdiği farklı yaşam tarzı ve iletişim şekilleri sosyal davranışı, insan ilişkilerini daha ön plana çıkarmıştır. Bu arada insanla ilgili yapılan beyin araştırmaları ve sosyal zekâyla ilgili araştırmalar, sosyal iletişim becerilerinin hayattaki başarıları elde etme konusundaki önemini açıkça ortaya

koymaktadır. Eğitim sistemimizde değişim sürecinin yaşanmasıyla birlikte meydana gelebilecek sorunlar olabilir.

Okullarda verimliliğin artması, motivasyon ve iletişimle alakalıdır. Yöneticinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılması, dikkate alınmayan basit ama çok önemli noktaları göz önüne serilebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçme araçları (anketler) araştırma problemine cevap oluşturacak bulguları sağlayacak niteliktedir.

2. Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. 2009–2010 eğitim - öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Trabzon ili sınırları içinde yer alan devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

3. Araştırma, Sosyal İletişim Becerileri Envanteri'nde ifade edilen alt gruplar ve içerdiği davranışlarla ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırma Motivasyon Ölçeği'nde ifade edilen davranışlarla ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal beceri: Kişilerarası ilişkilerde, sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2004: 5).

Motivasyon: Motivasyon ya da güdülenme insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları olarak tanımlanabilir (Silah, 2005: 56).

Sosyal zekâ: Sosyal zeka ya da sosyal yeterlik, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dâhil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir (Bacanlı, 2008: 6).

2. BÖLÜM

Bu bölümde; araştırma problemi çerçevesinde sosyal beceri, sosyal zekâ, motivasyon konuları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Beceri

Etkili iletişim becerileri, her türlü insan ilişkisinde ve her türlü meslek alanında ilişkileri kolaylaştırıcı olabilmektedir (Korkut, 2005). Sosyal beceriler, ilişkileri yönetme ve sosyal şebekeler ağı kurma becerisidir. Ortak bir hareket noktası bulmak ve olumlu iletişimler geliştirmek, değişimi etkin bir biçimde yönetmek, ikna etmek, ekip kurmak ve yönetmek sosyal becerilerle ilişkilidir. Sosyal beceriler, bir anlamda, insanları arzulanan hedefe yönlendirme amacıyla arkadaşça davranmayı gerektirir (Poussard, 2008: 144).

İnsan toplumsal süreç içinde, etkilenecek zihinsel, akılsal ve ruhsal verimliliğe kavuşmaktadır. Aklımızın kapasitesi, zihnimizin işleme derinliği bu sosyal entelektüel süreç içinde şekillenmektedir. Toplumsal dünyamızın, zihinsel dünyamızı etkileyen bir yönü vardır. Zihinsel aktivitelerinde büyük başarılar göstermiş kişilerde bunu rahatlıkla görebiliriz. Dünyanın büyük romancı ve filozofları çoğunlukla aristokrat ya da burjuvazi bir aile geleneğinden gelmektedir. Buna bir örnek vermek istersek, Tolstoy’u gösterebiliriz. O, büyük bir romancıdır ve aristokrasinin içinde yetişmiştir. Çünkü aristokrasi büyük bir kültür ve eğitim olanağı sunmaktadır insanlarına. O ortamda yetişen insanların sosyal entelektüel düzeyi zengindir. Yani sosyal zekâları gelişmiştir (Yıldırım, 2002: 31).

Marlow (1986) sosyal beceriler kişilerarası ilişkilerde, kişinin kendisi dâhil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir. Hargie ve arkadaşları (1994) sosyal beceriler, hedefe yönelik, duruma özgü, öğrenilebilir ve bireyin kontrolü altındaki davranışlardır. Bu davranışlar (Akt.Yüksel, 2004:3);

1. Hedefe yönelik,
2. Özel hedeflere ulaştırıcı,
3. Duruma uygun,
4. Tanımlanabilir davranış ünitesi,
5. Öğrenilebilir,
6. Bireyin bilişsel kontrolü altında olan davranışlardır.

Tablo 1

Çeşitli sosyal beceri tanımları

1. Çocukların kişilerarası bağlamda diğer bireylerin tepkilerini etkiledikleri sözel ve sözel olmayan davranışlar repertuarı. Çocuklar başkalarını incitmeden istenir sonuçları elde etme ve istenmeyenlerden kaçma veya kaçınmada başarılı oldukları ölçü, onların sosyal açıdan becerikli olduklarının düşünüldüğü ölçüdür. (Rinn&Markle 1979: 108).
2. Belli bir durumda, etkili olan veya etkileşen için olumlu etkiler üretme, sürdürme veya artırma ihtimalini artıran tepkiler. (Foster& Richey, 1979: 626).
3. Belli bir sosyal bağlamda, sosyal açıdan yararlı veya öncelikle başkalarına yararlı olacak şekilde etkileşim kurma yeteneği. (Combs & Slab, 1977: 161).
4. Bireylerin kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde etmek veya sürdürmek için kullandıkları belirlenebilir (teşhis edilebilir), öğrenilmiş davranışlar. (Kelly, 1982:3).
5. Bireyin tabii çevrelerinde; okul ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği. (Hersen & Eisler, 1976: 362).

Kaynak: Bacanlı, H. (2008). Sosyal Beceri Eğitimi (s.26).

Temel sosyal iletişim becerileri üç grupta toplanmıştır. Bunlar kişiler arası iletişimi kurmadaki:

- 1-Mesajı gönderme, (Duyuşsal ve Sosyal Anlatımcılık)
- 2-Mesajı alma, (Duyuşsal ve Sosyal Duyarlık)

3-Düzenleme ya da kontrol becerisidir. (Duyuşsal ve Sosyal Kontrol)

Bu üç iletişim ögesi sözel ya da sözel olmayan şekilde gerçekleşebilir (Riggio, 2005).

Michelson ve arkadaşları (1981) ise sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler (Akt.Yüksel, 2004: 4). Bunlar:

1. Öğrenme ile kazanılır.
2. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur,
3. Davranışı başlatmada etkilidir.
4. Diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştiricileri artırır.
5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlardır
6. Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir.

2.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Çocuklar ana babalar, kardeşler, akrabalar, öğretmenler ve akranları içeren bütünleşmiş bir sosyal ağ içinde büyürler. Başarılı kişiler arası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerilerin gelişimi, çocukluğun kritik başarılarından. Ancak bazı çocuklar, sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmadaki ya da öğrenmedeki sorunlar nedeniyle, bu tür uyum sağlayıcı ilişkileri oluşturmada sorun yaşayabilirler. Eğer bu becerileri öğrenmedeki ve veya uygulamadaki eksiklikler düzeltilmeden sürerse bu çocuklar sonradan yaşanabilecek sorunlar için risk altındadırlar. Zayıf sosyal becerilerin, psiko-sosyal problemlerin oluşmasında yol açıcı olduğu farklı yazarlarca vurgulanmaktadır. Sosyal beceriler daha öncede belirtildiği gibi, belki de çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi yordayabilmektedir (Korkut, 2004: 119-120).

İnsan sosyal bir yaratık olduğu için, insanlar bir arada yaşama eğilimi gösterirler. Ancak, bu 'bir arada yaşama' bazı kişiler için kolayca gerçekleştirilebilir. Bazı kişiler ise, bunu kolayca başaramazlar; 'beceriksiz', 'sıkılgan', 'utangaç', 'çekingen', 'ürkek', 'tutuk', 'sosyal fobik' vb. olarak nitelenirler. Tabii ki, bu farklılık, insanı anlamaya çalışan bir bilim olan psikolojide çözümlenmesi gereken bir problem olarak ortaya çıkar (Bacanlı, 2008: 1).

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerileri beş boyutta sınıflandırmıştır. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler (Akt. Avcıoğlu, 2005: 12):

1. Akanlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlık kurma, tartışmalara katılma, yardım etme, ilişkileri olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, uzlaşma, sorunlara serinkanlılıkla yaklaşma, kendini kabul etme gibi sosyal becerilerdir.

3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma verilen yönergeleri yerine getirme, Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak, için girişimde bulunma, oyun için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır.

Stephens (1978), Cartledge ve Milburn (1986) sosyal becerileri dört sınıfa ayırmıştır:

1. Bireyin kendisi ile ilgili,
2. Çevresi ile ilgili,
3. İş/görev ile ilgili,
4. Kişilerarası etkileşimle ilgili.

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğunu belirtmektedirler (Akt. Yüksel, 2004).

- 1- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 2- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 3- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler.
- 4- Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler.

Liberman, Derisi ve Mueser (1989) sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak dört önemli faktörden bahsetmektedir; Bireylerin yaşadığı psikososyal problemler, kazanılmış sosyal becerilerin gerilemesine neden olabilmektedir. Çevredeki stres faktörleri de sosyal beceri davranışlarını etkileyebilmektedir. Sosyal çevredeki, sosyal desteğin azalması ya da tamamıyla kalkması gibi sosyal becerilerin kaybedilmesi üzerinde etkili olabilmektedir. Bazı bireyler yaşamlarında, kendilerine uygun rol model olabilecek kişilere sahip olamamaları nedeniyle çevresindekilerle asla etkili bir etkileşimde bulunamamaktadırlar (Akt: Gren ve Burleson, 2003: 137).

2.3. Sosyal Zekâ

Thorndike, 1920'li yıllarda üç tür zekâ olduğunu öne sürmüştür. Bunlar: (1) Soyut zekâ, (2) mekanik zekâ, (3) sosyal zekâ. O'na göre sosyal zekâ, *'insanları anlama ve idare etme-insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği'* dir (Yüksel, 2004: 1). O zamanlar yeni olan IQ testlerinin hemen ardından, psikolog Edward Thorndike rahat yaşamak için hepimizin ihtiyaç duyduğu bir beceri olan *'insanları anlama ve idare etme yeteneği'* diye açıklama yapmıştı. Bu tanım tek başına ele alındığında, düzenbazın bayağı yetenekleriyle, sağlıklı ilişkileri besleyen gerçekten sevecen davranışlar arasında bir ayırım yapmamaktadır. Sadece manipülatif olmak (karşı tarafı harcamak pahasına ancak kendi işine gelen şeylere değer vermek) sosyal zekâ olarak görülmemelidir. Aksine *'sosyal zekâ'*yı yalnızca ilişkilerimiz konusunda değil, ilişkilerimizin içinde de akıllıca davranma yetisini tanımlamak amacıyla, kullanılmış olan bir terim olarak düşünmek gerekmektedir (Goleman, 2009: 17-18).

Thorndike,'ın açıkladığı sosyal zekâ çalışmalarının tarihi boyunca karşılaşılan iki ögesi bulunmaktadır: Anlama (bilişsel) ve davranma (psikomotor). Walker ve Foley'in listesinde şu tanımlara yer verilmiştir (Akt. Bacanlı, 2008:5).

- İnsanlarla ilgilenme yeteneği.
- Başkalarının düşünce, duygu ve niyetlerini anlama yeteneği.
- Bireylerin duygu, mizaç ve motivasyonlarıyla ilgili doğru bir şekilde yargıda bulunma (çıkarsama) yeteneği

Riggio (1986) Sosyal zekâ, sosyal bilgiyi alma, çözme ve anlama (kavrama) gibi bileşenleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Dahası, sözlü ve hareketli ifade, sosyal davranış kuralları, sosyal rol yetenekleri gibi diğer sosyal katılım kurallarını da kapsar (Akt. Yüksel, 2004: 2).

1920’li yıllarda Thorndike, “Fabrikadaki en iyi teknisyen sosyal zekâdan yoksunsa ustabaşı olarak başarısızlığa uğrayabilir.” diye açıklamış ve “Sosyal zekâ, kendini kreşte, oyun sahasında, barakalarda, fabrikalarda ve satış yerlerinde bol bol gösterir ama deney laboratuvarının standartlaşmış resmi koşullarında görülmez.” diye vurgulamıştır (Akt. Goleman, 2007: 107).

Yıldırım (2002) sosyal zekâyı, “entelektüelliğin toplumsallık içindeki gelişimidir” (s.31) şeklinde tanımlamaktadır. Şimşek (20007)’e göre sosyal zekâyâ sahip kişiler, “işbirliği yaparak, bir akım sunuşu yaparak, takım çalışması, ekip çalışması yaparak, uzlaşmaya vararak arabuluculuk becerilerini uygulayarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler” ifade edilmektedir (s. 36). Bozdağ (2007) sosyal zekânın insan etkinliğini şekillendiren en önemli yönü, insanların olumlu duygularını anlayıp onların gerekleriyle uyumlu davranışlar sergilemektir (s.17).

Riggio (1989) sosyal zekânın ne olduğu, nasıl tanımlanabileceği ve ölçülebileceğine dair çalışmalar, sosyal zekâyı genel zekâdan ayırma konusundaki güçlükler nedeniyle engellenmiştir. Bu da sosyal zekâ ile ilgili bu güne dek bilinen tanımlamalardan kaynaklanmaktadır. Bu tanımlamalarda sosyal zekâ, sosyal olayları, davranışları çözümleme ve sözlü anlatım yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Yüksel, 2004: 2).

Aslında zekâ kavramı Türkçede kullandığımız zekâ kavramından daha geniştir. Tanımlara baktığımızda, iyi anlama, iyi düşünme, koşullara uyum sağlama, problem çözme yeteneklerini ortaya koyma yetkinliğidir. IQ, ortalama kapasiteyi ölçmektedir. Yüksek entelektüel performans ile uyumludur. Bu nedenle sosyal, ekonomik ve etnik farklılıklar ile yakından ilişkilidir. Ünlü sosyolog A. Giddens’in aktardığına göre, yapılan araştırmalara göre bazen IQ’sü iyi olan bir kişi matematik alanında gösterdiği başarıyı sanat ya da tarih alanında gösterememektedir. Bu nedenle zekâ sınıflanmıştır (Yıldırım, 2002: 28).

Sosyal zekâ kişilerarası bir zekâ türüdür. Buna sosyal entelektüellik de denebilmektedir. Buradaki en hassas nokta insanları anlama yeteneğinin yüksek olmasıdır. Howard Gardner’in dediği gibi bu zekâ başka insanları nelerin motive ettiğini, onların nasıl çalıştığını ve dayanışma içinde başkalarıyla nasıl var olduklarını anlamamızı sağlar. Başarılı politikacılar, satıcılar, öğretmenler, klinikçiler ve dini önderler sosyal entelektüelliği yüksek olan insanlardır. Kuzgun (2004) “diğer insanların ruh hallerini, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilmemizi” sağlar (s.56).

Goleman'a göre sosyal entelektüelliği yüksek olan, sosyal zekâya sahip olan insanların dört temel alanda başarılı oldukları gözlenmiştir (Akt. Yıldırım, 2002: 29-31).

1-Grupları organize edebilme: Sosyal zekâsı yüksek olan liderler bireyleri kolayca etki altına alma, organize etme, koordine etme ve harekete geçirmede oldukça başarılıdır. Bu tür liderler başarılı şirket sahibidirler. Çocukluklarından itibaren bu zekâlarının özellikleri kendini gösterir.

2-Tartışarak çözüm bulma: Ortaya çıkan tartışmalarda ve anlaşmazlıklarda bazı insanlar kişilerarası diplomasiyle ortamı yumuşatma ve çözüm üretmede oldukça başarılıdır. Uyumu ve bütünlüğü, barışı sağlamada oldukça yeteneklidirler. Bu onların sosyal zekâlarının göstergesidir.

3-Kişisel bağlantı: Sosyal zekâya sahip olan bireyler, diğer insanların ilgilerini çok kolay fark ederler. İnsanların ruhsal dünyalarını hissetme gibi yetileri vardır. Ve buna göre tepki gösterirler. Aile ortamlarında iyi bir eş, çalışma ortamında da başarılı bir kişidirler.

4-Sosyal analiz: Sosyal analiz, başkalarının amaçlarını, beklentilerini ve duygusal dünyalarını keşfedebilme iç görüşüne sahip olmadır. Bu özelliklere sahip olan bir kişi, başkalarıyla rahatlıkla yakınlık kurabilir. Kısaca, kişilerarası zekâya sahip olan insanlar başkalarını tanırlar ve onlarla ilişki kurmada başarılı olurlar. İlişkide olduğu insanların duygularını ve hislerini sezen bir iç görüye sahiptirler. Bu nedenlerle onlarla kolay bir şekilde sosyal temasta bulunabilirler. İnsanlara kendilerini benimsetmede olağanüstü bir etkinlikleri vardır.

Psikologların hangi insan yeteneklerinin sosyal, hangilerinin duygusal olduğu hakkındaki tartışmalarına şaşmamalıyız. Bu iki alan, tıpkı beynin sosyal arazisinin duygusal merkezleriyle çakışması gibi, birbirine karışır. Tüm duygular sosyaldır. Bir duygunun nedenini ilişkiler dünyasından ayıramazsınız; duygularımızı sosyal etkileşimlerimiz yönetir (Goleman, 2007: 108).

İnsanların yakın ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çoğunun etkili olmayan iletişimden kaynaklandığının düşünülmesi halinde bu tip becerilerin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Sağlıklı ilişkilerin kurulamaması kişilerde anlaşılmaşlık, yalnızlık duygularına hatta daha derin duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Yapılan araştırmalar zayıf iletişim becerilerine sahip olmayı, yeme bozukluklarına, şiddet ve saldırganlık eğilimine, madde kullanımına zemin hazırlayan, bir risk etmeni olarak göstermektedir (Korkut, 2004: 121).

Sosyal zekâ, belki adının bir uzantısı olarak hem sosyal hem de zekâ olduğu için, hem sosyal psikoloji, hem de kişilik (gelişim, okul, eğitim) psikolojisi içinde gelişme göstermiştir.

Sosyal psikoloji kapsamı içinde sosyal algı ve yargı konuları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışma alanı diğer alana göre daha çok gelişme göstermiştir (Bacanlı, 2008:7).

2.3.1. Sosyal Zekânın Unsurları

Goleman (2007)'a göre, sosyal zekâyı oluşturan unsurlar 2 geniş kategoride incelenir (s.108).

1) *Sosyal farkındalık*,

2) *Sosyal beceriler*,

Sosyal farkındalık: Sosyal farkındalık; başka birinin iç halini anında sezmekten, hislerini ve düşüncelerini anlamaya, karmaşık sosyal durumları kavramaya kadar uzanan bir yelpazeye gönderme yapar (Goleman 2007 :108).

Sosyal farkındalığı oluşturan öğeler:

- *Temel empati:* Başkalarıyla aynı hisleri paylaşmak, sözsüz duygusal işaretleri okumak.
- *Uyum:* Pür dikkat dinlemek, bir kişiye uyum sağlamak.
- *Empatik isabet:* Başka birinin düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini doğru anlamak.
- *Sosyal biliş:* Sosyal dünyanın nasıl işlediğini bilmek.

Sosyal beceri: Başka birinin ne hissettiğini sezmek, ya da ne düşündüğünü veya amaçladığını bilmek işin başlangıcıdır. Bu biliş etkileşimin verimli olacağını garanti etmez. Goleman (2007)'a göre sosyal beceri şu öğeleri içerir (s. 108).

Sosyal beceriyi oluşturan öğeler:

- *Eş zamanlılık:* Sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim.
- *Benlik tasarımı:* Kendini etkili biçimde tanıtmak.
- *Nüfuz:* Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek.
- *İlgi:* Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranmak.

2.3.1.1. Sosyal Farkındalığı Oluşturan Öğeler

2.3.1.1.1. Temel Empati

Empati kelimesi Türkçe’de eşduyum olarak da kullanılmaktadır. Özellikle psikoloji, psikiyatri ve iletişimle ilgili alanlarda “eşduyumlu anlayış” ve “ eşduyumlu olma” kavramlarının sıkça kullanıldığı görülmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2008: 25).

Durmaz (2004)’e göre; empatinin tanımı üç öğeden oluşmaktadır (s.64-65).

1. Karşısındaki kişinin bakış açısıyla bakmak,
2. Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamak,
3. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır.

Empati, kendinizi bir başkasının yerine koyabilme ve o kişinin ne hissettiğini sezebilme becerisidir. Başkalarının giysilerini kuşanabilmek, başkalarının gözüyle görebilmek ve başkalarının yürekleriyle hissedebilmektir. Oldukça ani biçimde yaptığımız bir şey; düşünüp taşınmanın bir ürünü olmaktan çok, içgüdüsel bir davranış. Ancak empati, birisi için kötü hissetmek yani sempati demek değildir. Onunla birlikte hissetmektir, onun yerinde olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamaktır. Empati hayal gücü içeren çok şaşırtıcı bir gözüpекlik davranışı, en büyük sanal gerçekliktir, dünyayı başka birinin bakış açısından deneyimlemek üzere onun zihnini kuşanıverektir (Pink, 2006: 165).

Empati hızlı ve otomatik bir biçimde oluşur ya da oluşamaz. İnsanlar konuşmayı kesebilir ama hislerini ele veren (ses tonu, görünüp kaybolan yüz ifadeleri gibi) işaretler göndermeyi kesemezler. İnsanlar tüm duygu emarelerini saklamaya çalışsalar bile, hisler yine de bir şekilde dışarı sızar. Bu anlamda duygular söz konusu olduğunda iletişimsizlik mümkün değildir (Goleman, 2007: 109).

Empatik anlayışı gelişmiş olan bir bireyin, diğer kişilerin dünyalarını anlama yetenekleri de gelişmiştir. Ancak benmerkezci davranan kişinin diğer bir kişinin rolüne girerek, olaylara o kişi açısından bakması, duygu ve düşüncelerini anlaması oldukça güçtür. Çünkü bu kişiler genellikle kendi duygu ve düşüncelerine odaklanmış olduklarından diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini fark etmede ve bu kişilerin rollerine girmede başarısızlık gösterirler (Gürüz ve Eğinli, 2008: 38).

Günümüz psikolojisinde empati sözcüğü üç ayrı anlamda kullanılmaktadır. Öteki kişinin hislerini bilmek; o kişinin hissettiği şeyi hissetmek; ve ötekinin sıkıntısına

şefkatle karşılık vermek. Bu üç empati çeşitli bir iki üç şeklinde bir ardışıklığı betimler: seni fark ediyorum, duygunu paylaşıyorum ve bu yüzden sana yardım etmek için harekete geçiyorum. Bunların üçü de başka birine uyum sağlarken beynimizin nasıl işlediği hakkında sinir bilimi öğrendikleri hakkında gayet iyi uyuşmaktadır. Goleman (2007) temel empatinin iki tür ölçümünden bahsetmektedir. ‘Sözsüz Duyarlılık Profili’ (PONS) testleri. Belli bir sahnenin iki saniyelik kliplerini seyreden kişilerden duygusal açıdan neler olup bittiğini tahmin etmeleri istenir. Başarılı olanlar başkalarına karşı daha duyarlı olarak nitelendirilir. Bu insanlar daha çok sevilen insanlardır. Bir başka ölçüm ‘Gözlerden Zihin Okuma’ testi. Bu testten en yüksek puanı alanlar empati göstermekte ve diplomasiden polisliğe, hemşirelikten psikoterapiye kadar, empati gerektiren her türlü rolde yetenekli olacaklardır. Aşırı düşük olanlar ise otistik olmaları muhtemeldir denmektedir (Goleman, 2007:76-111).

Empati kuran kişinin diğer kişinin duygu ve düşüncelerine çok dikkatli bir şekilde odaklanması yardım etmek için motive olması ile ilgilidir. Empatinin gelişebilmesi için iki kişi arasında bir etkileşim olmalı ve bu etkileşimin psikolojik ve kişilerarası yönleri bulunmalıdır. Empatik algılama, bilme, hissetme, bir olma, ilişki kurma, deneyimi paylaşmayı içeren bir kişilerarası süreçtir. Empati kavramının tanımlanmasının güçlüğü psikolojik, bilişsel ve duygusal bileşenlere sahip olmasından gelmektedir. Bilişsel fenomene göre empati kuran kişi diğer kişinin deneyimlerini çıkarsamalı ve bakış açısını ortaya koyabilmelidir. Duygusal fenomene göre ise empati kuran kişi diğer kişinin içsel deneyimlerini paylaşmalı ve hislerini anlamalıdır. Empatinin yetişkinlerde eğitim yolu ile geliştirilmesi ya da diğer bir ifade ile empatik yeteneklerin daha ileri bir düzeye ulaştırılması ile mümkün olabilmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2008: 29-49).

Kişilerarası iletişimde ortak amaçlara ulaşmak, birlikte hareket etmek, paylaşmak gibi davranışlar tarafların işbirliği içinde olduklarını göstermektedir. Bu anlamda, işbirliği prososyal bir davranıştır. Kişisel bir yarar sağlama konusunda beklentileri içermektedir. Bununla birlikte yardım etme ile empati arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Empatik davranış eğilimi ile yardım etme arasında doğru orantılı olarak bir artış söz konusudur. Kişilerarası iletişimde önemli bir rolü olan empatik eğilimler diğer kişilerin psiko-sosyal durumlarının algılanmasında etkili olmaktadır. Bunun sonucunda karşıdaki kişiye yardım etmek ve kişinin içinde bulunduğu durumu anlayarak onun iyi hissetmesini sağlamak ilişkileri geliştirici bir nitelik taşımaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2008: 53).

2.3.1.1.2. Uyum

Uyum sağlamak, kişiler arası ilişkilerde tam ve sürekli bir ahengi kolayca ve sürekli gösterebilme becerisidir. İnsanlar sosyal zekânın tüm boyutlarında olduğu gibi uyum becerilerini de geliştirebilirler. Uyum için biraz daha fazla istek ve dikkat gerekmektedir. Bir kişinin konuşma tarzı, dinleme yeteneği ölçüsünün ipuçlarını verir. İletişim anlarında söylediklerimiz, ötekinin hissettiği, söylediği ve yaptığı şeylere karşı ne kadar duyarlı olduğumuzu gösterecektir. İlişki bağı zayıfsa iletişim sözlü kurşunlara dönüşür. Mesajımız karşımızdakinin ruh haline uygun değil de sadece kendimizinkini yansıtır. Farkı yaratan dinlemektir. Birini dinlemek yerine ona laf yetiştirmek sohbeti monologa dönüştürerek çökertir. Eğer sohbeti laf yetiştirerek yolundan saptırıyorsan sizin ihtiyaçlarınızı düşünmeden kendiminkileri gideriyorum demektir. Tam anlamıyla dinlemek ise bu durumun tam tersi sizin hislerinize uygun konuşmam, konuşmanıza izin vermem ve sohbetin birlikte belirleyebileceğimiz yönde ilerlemesine olanak sağlamamı gerektirir. İki yönlü dinlemek iki tarafında söylediklerini ötekinin tepkilerine ve hissettiklerine göre ayarladığı bir diyalog yaratır (Goleman, 2007: 112-113).

2.3.1.1.3. Empatik İsabet

Empatik isabet, bazılarına göre, sosyal zekânın asıl uzmanlığıdır. Bu yetenek temel empatiye dayanır, ama birisinin ne düşündüğü ne hissettiği hakkında apaçık bir anlayışı da ekler. Ayna sinir hücreleri karşımızdaki insanın düşüncelerini okumaya çalışırken bunu bilinçaltı düzeyde yapar. Başkalarının asıl niyetini açıkça anlamak o kişinin ne yapacağını daha iyi tahmin edebilmek bilinç bir farkındalık düzeyine ve daha isabetli bir empatiye gereklilik vardır (Goleman, 2007:114-115).

2.3.1.1.4. Sosyal Biliş

Sosyal biliş sosyal dünyanın nasıl işlediği hakkındaki bilgidir. Bu bilgiye sahip olan kişiler sosyal bir durumda genelde ne beklendiğini bilirler. Bu biliş türünde ustalaşmış kişiler, beş yıldızlı bir restoranda uyulması gereken görgü kuralları gibi, sosyal bir durumda genelde ne beklendiğini bilirler. Ayrıca göstergeler konusunda, örneğin bir gruptaki en güçlü kişinin kim olduğunu ifşa eden sosyal işaretleri çözmekte de beceriklidirler (Goleman, 2007: 115).

Drucker’a göre görgü,“ bir kuruluşun motor yağıdır. Görgü–“lütfen” ve “teşekkür ederim” demek, bir insanın ismini bilmek, ya da ailesinin hatırını sormak gibi

basit şeyler– iki insanın, birbirlerinden hoşlansalar da hoşlanmasalar da birlikte çalışmasına olanak sağlar. Zeki insanlar, özellikle zeki genç insanlar, çoğu kez bunu anlamazlar. Eğer analiz, birisinin mükemmel çalışmasının diğerlerinden işbirliği istendiği noktada tekrar tekrar başarısız olduğunu gösteriyorsa, bu muhtemelen nezaket eksikliğine işaret eder–yani görgü eksikliğine.” (Drucker, 2006: 6).

2.3.1.2. Sosyal Beceriye Oluşturan Öğeler

2.3.1.2.1. Eşzamanlılık

Eşzamanlılık sözsüz işaretleri doğru olarak algılamak ve tepki vermekle örneğin gülümseyen bir kişiye tam ve doğru anda gülümsemek ya da onaylayarak başımızı sallamaktan ve bedenimizi diğer kişiye çevirmeye kadar uzanman uyumlu bir biçimde düzenlenmiş etkileşimleri içerir. Eşzamanlı davranamayanlar daha sinirli daha donuk veya sözsüz iletişime ayak uyduramadığı için başarısızlığına aldırış etmedikleri görülebilir. Bu sosyal yetenekten yoksun kişilerde disemi adı verilen bir bozukluk vardır. Disemi; sorunsuz bir etkileşim için sözsüz işaretleri okuyabilmek ve karşılık vermede yetersizlik demektir (Goleman, 2007: 117-118).

2.3.1.2.2. Benlik Sunumu

Benlik kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi; “Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim için neler değerlidir? Hayatta ne istiyorum?” gibi sorular karşılığındaki görüş tarzımızdan oluşur. Yani kişinin kendi gözüyle kendini görmesi ve değerlendirmesidir (Kara, 2004: 171).

Bu bakımdan en becerili olanlar profesyonel aktörlerdir. Bir unsuru da karizmadır. Güçlü bir karizmaya sahip kişinin yaydığı duygular etkilenenlerin içinde uyanarak o duygu tarafına sürüklenme yeteneğini içerir. Karizmatik kişiler başkalarını kendi ritimleriyle eş zamanlı hale getirip hislerini yakalamaya sevk eden bir dışa vurum yeteneğine sahiptirler (Goleman, 2007: 110). Duyguların dışa vurumunu ‘denetleme ve gizleme’ yeteneği bazen benlik sunumunun anahtarı olarak görülür. Böyle bir denetimde ustalaşmış kişiler becerikli olduklarından her türlü sosyal durumda kendilerine güvenirlere. Kişinin kendi gözlem, duygu ve düşüncelerinden elde ettiği benlik, bazen çevreden empoze edilen benlik(ler)le çelişir. Bu durumda iç çatışmalar yaşanır. İç çatışmalar, yanlış benlik tanımları ve düşük benlik değeri sosyal etkileşimde önemli sorun kaynaklarıdır (Cüceloğlu, 1997).

2.3.1.2.3. Sosyal Beceride Nüfuz Kullanımı

Toplum içindeki günlük karşılaşmalarda saldırganlığı hafifletmek için büyük oranda aynı devrelerden yararlanılır, ama etkisi hala belirsizdir. Yapıcı bir nüfuza sahip olmak, karşısındakini rahatlatmak gibi istenilen bir sosyal sonucu yaratacak şekilde kendimizi ifade etmemizi gerektirir. Kendilerini zekice ifade eden kişiler daha özgüvenli ve daha sevimlidir ve genelde iyi bir izlenim bırakırlar (Goleman, 2007: 122).

2.3.1.2.4. Sosyal Beceride İlgi

Başkalarının sıkıntılı hallerine ortak olup fizyolojik olarak en çok etkilenenler bu duyguların ulaşmasına en çok maruz kalanlar yardıma en yatkın olanlardır. Sıkıntıya en kolay boş verenler ise en az empatik ilgi duyanlardır. İlgi kişinin şefkat gösterme kapasitesini yansıtır (Goleman, 2007: 123).

2.4. Beynimiz Nasıl Çalışır?

Beynimiz evrendeki en karışık, heyecan verici bir organdır. Genellikle bir vücut ağırlığının yüzde ikisi kadardır. Kişiliğin temel bilgilerinin bulunduğu bazılarının ruhun da bulunduğunu düşündüğü yüzde sekseni su olan, Samanyolu galaksisindeki yıldızların sayısı kadar, yüz milyardan fazla nöron(sinir hücresi ya da beyin hücresi) içerir. Beyniniz tüm yaşam boyunca kapanmaz ve hiç dinlenmez. Yirmi beşinden sonra en üst gelişmeye ulaştığımız zamanda beyin yavaş bir şekilde küçülmeye başlar. Stegosaurus (otçul bir dinazor)'un beyini bir ceviz kadardı. Yetişkin bir insan beyini 1.300 ila 1.400 gram ağırlığındadır. Ortalama bir kedi beyini ise 30 gram kadardır. Beynin dış yüzeyinde gri tabakanın üzerinde çok fazla sarmallı kıvrımlar cerebral korteks olaak bilinir. Beyin için uyarmanın en iyi kaynağı fiziksel egzersiz, zihinsel egzersiz, sosyal bağdır (Amen, 2006: 43-48).

Basit bir iletişim devresinde insan, sistemin elemanları olarak, bulunduğu yer ve işlevleri bakımından;

- 1- Mesaj gönderen (kaynak),
- 2- Mesaj alan (alıcı),
- 3-Mesaj ileten (kanal),
- 4- bazı hallerde kendiliğinden (mesaj), hatta bazen,
- 5- Doğrudan doğruya (araç) durumundadır.

O, ayrıca sistemin içinde bulunduğu yere ve sistemin gereği olan işlevlere bağımlılığının dışında kendi iç âlemine ve hem genel hem de özel boyutlarda olmak üzere fizik ve sosyal ortamın şartlarına da bağımlıdır. Onun bütün psişik hayatını bu ilişkiler ve etkileşimler kısaca bu çok boyutlu iletişim evreni oluşturmaktadır (Evliyaoğlu, 1987: 21).

“Bir adam her ne yaparsa yapsın, önce makinesi beyin olan kafasında yapmalıdır. Beyin ne yapmak için donatılmışsa akıl sadece onu yapar ve böylece kişi kendi davranışını anlamadan önce ne tür bir beyne sahip olduğunu ortaya çıkarmalıdır.”

*Gay Gaer Luce and Julius Segal, sleep, 1966
(Akt. Amen, 2006: 59)*

Yüksek memelilerde ve insanlarda, bütün biyolojik ritimlerin hipotalamus limbik sistem ve beyin kabuğunun denetimi altında örgütlendiği görülür. Omurgalılarda ve yüksek memelilerde, hipofiz ve böbreküstü hormonları da ritmik salgılanmaların yönetim merkezlerini oluştururlar (Teber, 2003: 247).

Beyninizi doğru çalıştırdığınızda siz de doğru çalışırsınız. Beyninizde bir sorun olduğunda, kendinizin en iyi olması çok zordur. Beyninizi fark etmeniz ve ona iyi bakmanızın yaşamınızın bir parçası olmaya gereksinimi olduğu bilgisiyle başlamak çok nazik bir durumdur (Amen, 2006: 41).

Şimşek (2007)’e göre beyimizin üç bölümü vardır (s. 6). Bunlar:

1. *İlkel beyin*: beynin en iç kısmıdır ve algılayan, anında karar verebilen bir yapıdadır.
2. *Orta beyin (hipokamp)*: Tam duyguların merkezi; ilgilerin hafızaya geçip geçmeyeceğine karar veren kısım.
3. *Korteks*: bu kısım beynin en üst kısmını kaplayan bölümdür. Bilginin kaydedildiği yerdir. İki kısımdan oluşur. Sağ ve sol loblar. Loblar vücudu çapraz olarak idare ederler.

Neokorteks, beynin insanı diğer canlılardan ayıran, onu yaratılmışların en üstünü yapan kısmıdır. Düşüncenin merkezidir. Görme, işitme, konuşma, yaratma, düşünme gibi üst düzey zihinsel fonksiyonları yönetir (Özden, 2005: 60).

Pink (2006/2006) ‘beynin altına doğru, beynin içişleri bakanlığı gibi hizmet veren badem biçiminde iki yapı bulunuyor’ (s.35). Bunlar *amigdalalar* dır. Duyguları, özellikle korkuyu işlemekte kritik rol oynuyorlar. Savaşma, kaçma ya da donup kalma tepkisini verir. En çok da korku tarafından uyarılırlar (Goleman, 2009: 22).

Beyin fonksiyonları üzerinde yapılan en son araştırma, çoğu kişinin baskın bir yarım küreye sahip olduğunu, yani bir yarım kürenin diğerine göre daha çok çalıştığını göstermektedir. Son zamanlarda yapılan aştırmalar başarılı insanların beyninin her iki

lobunu da etkili bir şekilde kullanabildiğini göstermiştir. Canine and Canine'ne (1990)'e göre beyin her iki lobunun da kullanımı beynin kapasitesini iki kat değil, kat kat artırmaktadır (Akt. Şimşek, 2007: 1-4).

Sağ beyin zaman ve konum ilişkilerinde, yüz tanımda, görsel canlandırmada ve müzik yetisinde baskındır. Sol beyin ise matematik, mantık yürütme ve dil ile konuşmanın gerçekleşmesinden sorumludur. Genellikle sol taraftan işlenen duygusal bilgi sağ beyine, sağ taraftan işlenen bilgi de sol beyine iletilir. Aynı zamanda, sağ beyin vücudun sol tarafındaki kasları, sol beyin ise vücudun sağ tarafındaki kasları kontrol ettiği bilinir (Maviş, 2004: 5). Sol yarım küre mantıkla nasıl başa çıkacağını biliyor, sağ yarım küre ise dünyayı tanıyor. İkisi bir araya getirildiğinde insan, düşünen güçlü bir makineye sahip oluyor. Tek başına kullandığımızda sonuç garip ya da saçma olabilir (Pink, 2006: 37).

Damasio (1999/1998) İnsan aklının, tek bir beyin merkezi yerine, sinir hücresi [nöron] organizasyonunun birçok düzeyinde birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışan birkaç beyin sistemine bağlıdır (s.30). Pink (2006) tipik bir beyin aşağı yukarı 100 milyar hücreden oluşur; bu hücrelerin her biri 10 bine yakın benzer hücreyle bağlantı ve iletişim halindedir (s.29). Herhangi bir parçadaki faaliyet tüm sistemde yankılanabilir. Serotonin, norepinefrin, dopamin gibi iletkenler beyinde mutluluk hissi yaratan iletkenlerdir. SSRI adı verilen serotonin içeren antidepresanların, erişilebilir serotonin düzeyini yükselterek kişinin moralini yükseltir. Aynı zamanda bu madde bağırsakları da düzenler beynimizdeki serotoninin yüzde doksan beş kadarı sindirim enzimlerinin salgılanmasından bağırsak hareketlerine kadar yedi farklı fonksiyonu yaratmaktadır. Aynı molekül hem sindirimi hem mutluluğu denetliyor bu da sosyal beyindeki faaliyetin neredeyse tüm sinir sistemlerini içeren bir dizi faaliyeti de yürütür (Goleman: 2007: 105).

Kendimizi iyi hissettiğimiz zamanlarda beynimiz ‘ zevk kimyasalı’ olarak adlandırılan endorfin salgılar. Endorfinin önemi ise nöronlar arasındaki bağlantıları kolaylaştıran, yağlayıcı özelliğe sahip nörotransmitterleri ateşlemesidir. Yani, kendimizi iyi hissettiğimizde nöronlar arasında daha çok bağ kurulur (Özden, 2005: 60).

Psikologlarla sinirbilimciler araştırmalarında, *fMRI(fonksiyonel manyetik rezonans görüntülemesi)* adı verilen ve güçlü mıknatıslar aracılığıyla beyin şaşılacak derecede ayrıntılı bir görüntüsünü çıkarırlar. Sevgilisine bakan birinin ya da bağınazlığın tutsağı olan birinin veya heyecanla bir maçı izleyen beyinde neler olmaktadır?

Böylesi tür sorulara yanıt veren çalışmalarda bilgisayarda elde edilen veriler bir videoya aktarılmaktadır (Goleman, 2007: 16).

Bilgi çağı, yetiştirdiği bilgi işçileri sayesinde, işlerin daha kolay, daha ucuza yapılmasını sağladı. Geçtiğimiz yüzyılda bilgi çağının bilgi işçileri sayesinde Sol Beynin yönettiği her tür beyaz yaka işi dünyanın başka bölgelerine göç etmiş durumda. Sol beynin yönettiği pek çok türde rutin iş denizaşırı ülkelerde çok daha ucuza yapılabilir. Ve fiber optik hatlarla anında işin ulaşması gereken yer olan müşteriye gönderiliyor. Bu günün bilgi işçisi bir dizi yeni yeteneğe egemen olmak zorunda kalacaktır. Diğer ülkelerdeki çalışanların çok daha az paraya eş değer kalitede yapmadıkları işi-ticari işlemleri yürütmekten çok ilişkileri biçimlendirerek, rutin sorunları çözmek yerine yeni zorlukları gidermeye çalışarak ve tek bir bileşeni analiz etmekten çok büyük resmi sentezleyerek Sağ Beynin Yönettiği yetenekleri kullanmak yoluyla yapmaları gerekecektir (Pink, 2006: 50-51).

Geçtiğimiz yüzyılda makineler insanların yerini alabileceklerini kanıtladılar. Bu yüzyılda ise yeni teknolojiler insandaki sol beynin yerini alabileceklerini kanıtlıyorlar. Bolluk, milyonların maddi gereksinimlerini karşılayarak, hatta daha fazlasıyla karşılayarak, güzellik ve duygunun önemini artırdı. Ve bireylerin anlam arayışını hızlandırdı. Sol beynin yönettiği profesyonelleri, bilgisayarlarla daha iyi, daha hızlı ya da daha ucuza sağlanamayacak yetenekler geliştirmeye itiyor.

Tarım Çağı	→	Endüstri Çağı	→	Bilgi Çağı	→	Kavram Çağı
(çiftçiler)		(fabrika işçileri)		(bilgi işçileri)		(yaratıcılar ve empati kurabilenler)
18.yy		19.yy		20.yy		21.yy

Kısaca çiftçiler toplumundan fabrika işçileri toplumuna, oradan da bilgi işçileri toplumuna ilerledik. Ve şimdi bir kez daha ilerliyoruz; yaratıcıların ve empati kurabilenlerin modelleri saptayanların ve anlam üretenlerin toplumuna. İnsanların sırtları üzerine kurulu bir ekonomiden, insanların sol beyinleri üzerine kurulu bir ekonomiye, oradan da bugün yükselmekte olan topluma geçiş yaptık. İnsanların sağ beyinlerine git gide daha çok dayanan bir ekonomi ve toplum bu. Kavram Çağı'nda gereksinim duyduğumuz yepyeni bir akıl (Pink, 2006: 61-62).

Dünyamızdaki hızlı değişimlere bireylerin tepkileri de farklı farklı olmaktadır. Bazı bireyler bu değişime kolayca ayak uydurabilmekte ve değişen şartlara değişik şekillerde tepkiler vererek uyum sağlayabilmekte, ancak bazı bireyler de değişen

şartlara aldırmaksızın standart tepkilerini sürdürmektedirler. Mark Synder, değişen toplum şartlarına bireylerin niçin farklı tepkiler verdiklerini açıklamak için ‘Kendini Ayarlama’ kavramını ortaya atmıştır. Buna göre değişik şartlarda değişik tepkiler ortaya koyabilen ‘Kendini Ayarlaması Yüksek’ (KAY), değişen şartlara, yani duruma aldırmaksızın içlerinden geldiği gibi tepkiler ortaya koyan kişiler ise ‘Kendini Ayarlaması Düşük’ bireylerdir. Riggio (1986) yapmış olduğu temel sosyal beceriler analizinde empati becerisi gibi ‘Kendini Ayarlama’ becerisinin de bulunduğunu ve hatta her iki becerinin de alt faktörlerden oluştuğunun yani çok faktörlü olduklarının söylenebileceğini ve Kendini Ayarlama’nın iletişim (kurma) becerisinin üç ayrı boyutundan biri olduğunu ileri sürmektedir. Benzer düşünceyi sosyal maharet (social acuity) kavramını kullanarak Funder ve Haris (1986) de ifade etmektedir (Akt. Bacanlı, 2004: 28-75).

2.5. Algılamada Beynin Rolü

Beyin algılar için ayrılmış bir sisteme sahip değildir. ‘Algı’ kelimesi, gördüğümüz, duyduğumuz ve görsel, işitsel bir de koku yetisi ile ilgili dünyayı sezdiğimiz birkaç özel sinirsel sistemde olanı genel olarak tanımlar. Başkalarının sözleri veya hareketleri sizde yanlış anlamalara ve incinmelere neden oluyorsa, bu sizin kişisel algılamalarınız yüzündendir (Ledoux, 2006: 19).

Beyniniz kendi gerçeğinizi yaratır. Ne hissettiğinizi saptayan, yaşamda size ne olduğu değildir; onu böyle yapan beyninizin gerçeği nasıl algıladığıdır. İnsanların çoğu olaylar ya da insanlar tarafından değil ama beyinlerinin onlar için yaptığı algılamalar yoluyla kontrol edildiğinin farkında değiller. Örneğin şu hikâyedeki gibi; geçen yüzyıl bitiminde bir ayakkabı firması bir pazarlamacısını Afrika’ya gönderir. Hemen telefon eder ‘eve geliyorum burada kimse ayakkabı giymiyor,’ der. Bir başka firma kendi pazarlamacısını gönderir ve binlerce ayakkabı satar. Şirketine telefon eder, ‘ işler harika! Burada kimse ayakkabının ne olduğunu bilmiyor.’ der (Amen 2006: 211). Beyinleri aynı durumu farklı açılardan algıladılar ve zıt sonuçlar elde ettiler. Bir durumu beyninizin algıladığı görüş, gerçek durumun kendisinden daha fazla gerçekliğe sahiptir.

2.6. Sosyal Sinirbilim

Chicago Üniversitesi Bilişsel ve Sosyal Bilim Merkezi’nin direktörü olan Cacioppo,“ 20.yüzyılın sinirbiliminin sosyal davranışı inceleyemeyecek kadar karmaşık olduğunu belirtirken bugün beynin sosyal davranışı nasıl yönlendirdiğini, sosyal

dünyamızın da buna karşılık beynimizi ve biyolojimizi nasıl etkilediğini anlayacak hale geldik, demektedir. Sinir bilimciler artık, sosyal sezginin hızındaki sırrın iç hücrelerinde yattığını tahmin ediyorlar. Ani kararların ‘anında’ alınmasını bu hücreler sağlıyor. Bu hücreler iç şeklindedir. İç hücresinin devasa boyutları aşırı derecede hızlı bir iletim sağlar. İç hücreleri orbitofrontal korteks (ACC) ile limbik sistemin en yüksek parçası olan ön singulat korteks dikkatimizi yönlendirir. Düşüncelerimizi, duygularımızı ve bedenimizin hislerimize verdiği tepkileri koordine eder. Bu bağlantı bir çeşit sinir kumanda merkezi yaratır ve iç hücreleri bu kritik kavşak noktasından beynin çok çeşitli bölümlerine uzanırlar. O aksonların ilettiği belirli beyin kimyasalları, sosyal bağlantılarda oynadıkları merkezi rolü işaret eder. İç hücrelerinde bol miktarda serotonin, dopamin, ve vazopresin alıcıları bulunur. Bu beyin kimyasalları insanlarla bağ kurmakta, aşta iyi ya da kötü ruh hallerinde ve zevk duymakta ana rolleri oynarlar (Goleman, 2007: 15-87).

2.7. Ayna Sinir Hücreleri

Bizler zaman içinde yenileri keşfedilen çoklu ayna sinir hücresi sistemlerine sahibiz. Sinir bilimciler 1992’de bu sinirsel hücreleri tesadüfen keşfetmişler. Bir kişinin başka kişiyi gözlemlerken, belirli bir sinir hücresi kümesinin hareketlendiğini saptadılar. Ayna sinir hücreleri, konuşmak ve hareket etmekten, sadece eyleme niyetlenmeye kadar bir dizi faaliyeti yöneten premotor kortekste bulunan hücrelerdir. Motor sinir hücrelerine bitişik oldukları için, bu konumları bir hareketi başlatan beyin alanlarının, aynı hareketi yapan başka birini izlediğimiz sırada bile kolaylıkla etkinleşebilen hücrelerdir. İnsan beyni çok sayıda ayna sinir hücresi sistemini barındırır; bu sistemler sadece eylemleri taklit etmeye değil, aynı zamanda başkasının niyetini sezmeye, yaptığı şeylerden sosyal anlamlar çıkarmaya ve duyguları okumaya da yarar (Goleman, 2007: 54-56).

2.8. Kendini Ayarlama

Goleman (2007)’a göre sosyal beceri ayna sinir hücrelerine bağlıdır (s.56). Başkasında gözlemlediğimiz davranışlar bizi karşılık vermeye iter. Birbirimizle etkileşimde karşımızdaki kişide oluşturduğumuz izlenimleri kontrol etmek ve düzenlemek için gösterdikleri davranışları ifade eden kendini ortaya koyma, sosyal etkileşimin en önemli öğelerinden biridir. Bireylerin düzenli ve tutarlı karşılıklı sosyal etkileşime girebilmeleri ve girdikleri etkileşimleri sürdürebilmeleri için, hem kendi kendini ortaya koyuşlarını iyi düzenlemeleri, hem de karşılıklı olanların kendini ortaya koyuşlarını doğru bir şekilde algılamaları (anlamaları ve

yorumlamaları) gerekir. Bu da bir beceridir. Kısaca, kendini anlatıcı davranışları düzenleme ve kontrol etme becerisi etkili sosyal ve kişilerarası etkileşimin ön şartıdır (Bacanlı, 2004: 23).

2.9. Kendi Kendini Yönetim

İnsan ilişkilerinde beceri konusunu düşündüğümüzde, genellikle, kendi kendimize karşı nasıl davrandığımızdan ziyade başka insanlara karşı nasıl davrandığımızı düşünürüz. Ancak hepimiz de biliyoruz ki ‘ruhsal yapınıza’ bağlı olarak, başkalarıyla ilişki kurmada daha iyi ya da daha kötüyüzdür. İşte ilk önce inceleyeceğimiz, bu ruhsal yapı ya da tavidir (Kamp, 2002/1996: 36). İletişim becerilerimizi geliştirmen yolu, tıpkı yaşam sanatını becerebilmek gibi kendimizi tanımaktan geçiyor. Kendimizi anladığımız ölçüde başkalarını anlayabiliriz ve kendimizi net bir biçimde anlatabiliriz(Koç, 2004).

2.10. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğu, nasıl ölçülmesi gerektiği, nasıl geliştiği, konusundaki tartışmaların başlangıcı çok eskilere dayanmakta ve günümüzde de devam etmektedir. Zekâ ile ilgili ilk çalışmalar zekâ testleri alanında ağırlık kazanmıştır. Son zamanlarda ise, zekâ testlerinin gerçeği yansıtmadığı; zekânın birden çok etmeden oluştuğu savunulmaktadır. Zekânın tek boyutlu olmadığına dair çalışmalar artıyor ve bu alandaki yaklaşımlar, bilim dünyasında her geçen gün biraz daha kabul görüyor. Bu konudaki en önemli çıkışı yapan ise Howard Gardner olmuştur. Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner, zekânın tek boyuttan oluşmadığını, insanda birçok zekâ türünün olduğunu savunmuştur. İnsanların yetenek diye nitelediği alanlar, Gardner tarafından zekâ olarak isimlendirilmiştir. Zekâ testlerine en büyük eleştirileri yöneltenlerden biri de Gardner’dır. Ona göre zekâ testlerinden düşük puan alan çocuklar, çok iyi araştırmacılar olabilir ve büyük başarılarla sonuçlanan işler yapabilirler. Bunun yerine çocukların yaptıkları ve ilgilendikleri işlere bakılarak onlar hakkında daha gerçekçi ve objektif bilgilere ulaşılabilir. Çoklu zekâ kuramı 8 alandan oluşmaktadır. Dilsel/sözel zekâ, Matematiksel/Mantıksal zekâ, Görsel/Alansal zekâ, Bedensel/Kinestetik zekâ, Müziksel/Ritmik zekâ, Sosyal/Kişilerarası zekâ, Kişiyi Dönük/İçsel zekâ, Doğacı zekâ (Özbey, 2010).

Gardner’ın özellikle başkalarını anlama, kısmen de benlik bilgisi zekâları sosyal zekâ ile ilişkili görünmektedir. Denebilir ki, benlik bilgisi duygusal zekâdır, başkalarını

anlama da sosyal zekâ. Kısaca son yılların sosyal zekâ çalışmaları, özel kavram analizlerinin yanı sıra, bu iki kuram çerçevesinde biçimlenmektedir (Bacanlı, 2008: 13).

Sosyal zekâ kavramı ile sosyal beceriler kavramı birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Çünkü sosyal zekâ, sosyal becerilere sahip olmayı, kişilerarası ilişkilerde başarılı olmayı sağlamaktadır. İletişim içinde olduğumuz bireylerin olumlu tepkiler vermelerine yol açabilecek ve olumsuz tepkilerini önleyebilecek becerilere sahip olmak önemlidir (Yüksel, 2004:2).

2.11. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı, daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık, ‘kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir’ düşüncesidir. Hatta heterososyal yeterlik (örn.Glass, Merluzzi, Beuer & Larsen, 1982), kişilerarası yeterlik (örn. Curran, Wallander & Farrell, 1985) gibi kavramların sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir. Gerek Glass ve ark. (1982), gerekse Curran, Wallander & Farrell (1985) sosyal yeterlikle sosyal beceri ayrımı da getirmemektedirler. Kısacası, kavramlar henüz yerli yerine oturmamıştır (Akt. Bacanlı, 2008: 27).

2.12. Motivasyon

2.12.1. Motivasyonun Anlamı ve Önemi

Teknik olarak motivasyon kelimesinin kökeni Latincedeki hareket etmek anlamına gelen ‘*movere*’ kelimesine dayandırılmaktadır. *Motiv* kelimesinin Türkçe karşılığı olan ‘güdü’, ‘saik’ veya ‘harekete geçirici’ olarak ifade edilebilir (Durmaz, 2004: 97).

Dilimize İngilizce ve Fransızca ‘‘motive’’ kelimesinden türetilerek girmiştir. Kısaca güdüleme belli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Eren, 2008: 494).

Hareketlerimizin nedeni anlamında dürtü (*motive*) ve duygu (*emotion*) kelimeleri aynı Latince kökten türemiştir. ‘‘harekete geçmek’’ (*to move*) anlamına gelen *movere* kökünden türemiştir. Gerçekten de hedeflerimizi gerçekleştirmek üzere bizi harekete geçiren şey, duygulardır. Onlar motivasyonumuzun yakıtıdır. Ve dürtülerimiz de algılarımızı harekete geçirip eylemlerimizi şekillendirir. Büyük işler büyük tutkularla başlar (Goleman, 2009: 137). Motivasyon, işgöreni beklenen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileyerek istenilen doğrultuda yönlendirilmesi anlamındadır.

Genel bir ifade ile bir veya birden çok insanı belirli bir yöne (gaye ve amaca) sürekli bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Durmaz, 2004: 97).

Motivasyon sürecinde; harekete geçirici, hareketi devam ettirici (ya da sürdürücü) ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Her davranışın arkasında bir istek, önünde ise amaç vardır. Amaçlara ulaşmak için, birey isteklerinin doyurulması gerekir. Hiç kuşku yok ki, amaçları her zaman bireyin kendisi yaratmaz. Bazen çevre koşulları belirli amaçları yaratır ya da bireysel amaçların oluşmasını etkiler. Birey kendi dünyasında uygun ve kendine özgü nitelikte çizdiği amaçlarına ulaştığı ölçüde mutludur, tersi durumda ise mutsuz, huzursuz ve sürekli gerilim içindedir. Doyumsuzluktan kaynaklanan boşluk duygusu çoğu kez çalışma verimine doğrudan doğruya yansır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 118).

Motivasyonun niteliği açıklayan birçok kuramlar geliştirilmiştir. Kuramlar genelde iki grupta toplanmıştır. Birinci grup, motivasyonun nedenlerini dolayısıyla içeriğini araştıran kuramlardır. İçerik kuramları adını taşıyan bu kuramlar; güdülemenin nedenlerini açıklamak için insan davranışlarını, güdülemeyi yaratan durumları, insan gereksinimlerinin nedenlerini araştırıp açıklamaya çalışmışlardır (Eren, 2008: 474).

İkinci grup motivasyon kuramları; insan güdülemesinin oluşumunu, aşamalarını, araştıran ve açıklayan süreç kuramlarıdır. Günümüzde hâlihazırda bu kuramlardan daha farklı olanları keşfedilmediği için hala geçerliliklerini korumaktadırlar. Ve de yöneticiler iş görenin etkili motivasyonunda bu kuramları göz önünde bulundurmak dahası iyi bilmek zorundadır. Çalıştığı ortama kendi kendilerine karar verme hakkına sahip olmayan işçiler, zamanla işlerinden sıkıldıklarında, doğal olarak tembelliğe ve inatçılığa kayma olasılığına sahiptirler. İşte bu noktada yöneticinin güdüleme fonksiyonu işe girer. Güdüleyen etmenler saptanır, iş görenin kişisel ihtiyaçları karşılanır ve hem örgüt hem de bireyler kazanan hale gelir (Eren, 2008: 474).

İnsanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu ihtiyaç ve korkularıdır. Bu kelimeler aktif ve güdüleyici kuvvetlerdir. Öyleyse davranış, bireylerin arzu, inanç, ihtiyaç e hatta korkularına göre de yönetilmektedir. Bu saydığımız güç ve kuvvetlerin bileşkesi, kişinin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır. Silah (2005) işte bu sürekli değişim güdülenmenin dinamiğini oluşturmaktadır (56). Motive eden faktörler, herkes için aynı değildir. Kişiden kişiye göre değişmektedir. Kişilerin psikolojik yapıları, birbirinden farklı olduğu kadar da

motive edecek faktörler de tamamen farklılık göstermektedir. Motivasyon faktörlerini kullanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

2.12.2. Güdülerin Karmaşıklığı

İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak arzusu için paraya olan tutkularının peşinden koşacaklardır. Ekonomik kazanç üstün bir statü yaratacak sosyal ilişkilerde başkalarına daha etkili olacak daha çok saygı göreceklidir. Diğer taraftan bazıları fizyolojik ihtiyaçlarının daha iyi koşullarla karşılayacak daha iyi gıda alacak eğlenecek giyinebilecek ve sonuçta daha çok para kazanmak isteyecektir. Güdüler biri diğerinin tamamlayıcısı veya gücünü azaltmak suretiyle birbirlerine etkide bulunurlar (Eren, 2008 475-476).

2.12.3. Güdülerin Devamlılığı ve Tatmin Edilen Güdülerin Yapısında Görülen Değişiklikler

Doyurulan bir ihtiyaç etkisi geçinceye kadar davranışlar üzerinde etkide bulunmayacaktır. Bazı ihtiyaçlarda tatmin edilmekle kaybolmazlar aksine daha da kuvvetlenirler. Örneğin yeni bir şey icat etmekteki kişinin uğraşı terfi etme üstün sosyal mevkiler kazandırma gibi tatminler personel üzerinde güdüyü kuvvetlendirici olur. İnsanlarda bazı arzular tatmin edildiği zaman yerlerine yeni arzu ve ihtiyaçların çıktığı görülmüştür. İşçilerin bir kısmı hırsla sonuna kadar çalışırken bir kısmı da nedense tembelliği tercih eder kişisel farklılıkların ele alınması burada kaçınılmaz bir sonuçtur (Eren, 1998: 417-418).

2.12.4. Motivasyonun İlgili Bulunduğu İhtiyaç Tipleri

İhtiyaçlar her ne kadar insandan insana farklılık gösterse de genel olarak birinci derecede temel ihtiyaçlar ve ikinci derecede tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir. Birinci derecede ki ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır. Yiyecek, su, uyku, solumak için hava, yeterli ölçüde sıcaklık, cinsel arzu, ikinci derecede olan tamamlayıcı ihtiyaçlar daha çok düşünce ve duygularla ilgili olduğundan sosyal ve psikolojik özelliğe sahiptirler. Zamanla kazanılırlar. Örneğin; kişisel takdir, görev sorumluluğu hissetme, ihtiyacı iddia etme, şefkat duyma, yarışma, bazı şeylere sahip olma, bazı kimselerle birlikte olma ve onları arama arzusu sayabiliriz. Bu ihtiyaçlar pek açığa vurmazlar ama insan yönetimini çok fazla etkilerler. Çeşitli zamanlara göre farklılıklar arz edebilirler (Eren, 1998: 418).

2.12.5. Güdü eşitleri

Sabuncuoğlu ve Tz (2001: 23)'e göre güdü eşitleri:

1. *İ güdüler*: Hayvanlarla paylaştıkları ortak güdülerdir. Acıkma, soluma, cinsel dürtüler vb...
2. *Fizyolojik güdüler*: Yarı bilinçli, yarı bilinçsiz gidilerdir. Beslenme, ısınma, giyinme barınma gibi...
3. *Sosyal güdüler*: Toplumsal yaşantı içinde eğitim öğrenme ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen i itilmeleri etkileyen glerdir. Gruba ye olma, iyi bir görevde çalışma, yükselme, eğitilme, tanınma, başkasının beğenisini kazanma. zgre düşünme, yaşamak, sevmek, sevilmek, başaklarına yardım etmek vs. sosyal içerikli güdülerdir.
4. *Psikolojik güdüler*: Bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan güdülerdir. Son derece karmaşıktırlar. Olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken nitelik taşırlar. Kişilik genellikle bireyleri birbirinden ayıran davranışlar toplamına verilen addır. Bir anlamda kişilik, evrende yaşamı sürdürmenin temelidir. Çeşitli aşamalardan geçerek gelişen kişilik yapısı, doğal olarak psikolojik güdülerin oluşma biçimini etkiler ve yönünü saptar. Benzer olaylar karşısında çabuk etkilenen, sinirlenen kişiler vardır. Diğer yandan başkalarına karşı, saygılı ve hoşgrl davranan kişilerden farklı olarak bazı kimselerin saldırgan, bozguncu ve kırııcı davrandıkları görülür.

2.12.6. Tatmin Olanaklarını Etkileyen Etmenler

İnsanlar çabalarının sonucunda elde edecekleri başarı umuduyla çalışırlar. Bu umutlar gerçekleştiği ölçüde tatmin olacaklardır'. İş yerinde bulunduğu koşullar altında işi sevmediği halde yine de yapıyorsa bu iş yerinde onu tatmin eden bir şey buluyor demektir. İhtiyaçlarının tatminini veyahut sınırlanmasını etkileyenlerden biri toplumsal çevredir. Toplumdaki en kıt tatmin olunan ihtiyaçlar en yüksek değere sahip ihtiyaçlardır (Eren, 1998: 423).

Sosyalleşme süreci ilerledikçe birey davranışlarını etkileyen güdüler de önem derecelerini değiştirirler ve bugün çok güçlü olan güdüler yarın bu güçlerini kaybedebilirler (Onal, 2000: 26).

İş olanakları dar iş bulma olanakları kıt az gelişmiş toplumlar güvenlik ait olma ihtiyaçlarını ve hatta kişilerin fizyolojik ihtiyaçlarını dahi tatmin edememekle karşı

karşıyadırlar. İhtiyaçlar hiyerarşisi her toplumda geçerli değildir. Avrupa ülkelerinde ve Japonya’da takdir edilme ihtiyacı güvenlik ve sosyal ihtiyaçlara oranla daha çok karşılanır (Eren, 1998: 423).

2.12.7. Motivasyonda Özendirici Araçlar

Sabuncuoğlu ve Tüz (2001: 147-174)’e göre motivasyonda özendirici araçlar şunlardır:

A. Ekonomik araçlar

1. Ücret artışı,
2. Primli ücret,
3. Kara katılım,
4. Ekonomik ödül,

B. Psiko-sosyal araçlar

- 1- Çalışmada bağımsızlık,
- 2- Sosyal katılama,
- 3- Değer ve statü,
- 4- Gelişme ve başarı,
- 5- Çevreye uyum,
- 6- Öneri sistemi,
- 7- Psikolojik güvence,
- 8- Sosyal uğraşlar,

C. Örgütsel ve yönetsel araçlar

- 1- Amaç birliği,
- 2- Yetki ve sorumluluk dengesi,
- 3- Eğitim ve yükselme,
- 4- Kararlara katılma,
- 5- İletişim,
- 6- İş genişletme,
- 7- Yarı otonom çalışma grupları,
- 8- İş zenginleştirme,
- 9- Müzik eşliğinde çalışma,
- 10- Fiziksel koşulların iyileştirilmesi,

2.12.8. Motivasyon Kuramları

İnsan başkasının işine yarayacak olan çabayı değil, kendi ihtiyacını tatmin edecek çabayı gösterecektir. Bir işi gördürmek isteyen yönetici özendirme araçlarını tespit ederken, bu hususu göz önünde bulundurmalıdır. Belli başlı özendirme araçları gerçekleştirilebilir durumlarına göre iki bölümde ele alınır. Birincisi kısa süreli ihtiyaç ve arzuları gerçekleştirmeye yönelik özendirme araçları, ikincisi ise uzun süreli ihtiyaçları yerine getirmeye yönelik özendirme araçlarıdır. Kişi özendirme araçları kişisel yetenekleriyle değerlendirerek hareket tarzına belirler. Bu yüzden aldığı kararlar, zihin kapasitesine duygularına bağlı olacaktır. Dolayısıyla insan sosyal ilişkilerinde olduğu kadar iş ilişkilerinde de duygusal bir yaratıktır. Bu yüzden duygusal değerlerinin önemi büyüktür (Eren, 1998: 425). Özendirme araçları kişiye göre ve olumlu yönde etkileyebilecek şekilde olmalıdır.

2.12.8.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları

2.14.8.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi – Abraham H. Maslow

Maslow iki tip güdüden bahseder. Bunlardan biri yetersizlik (deficiency), diğeri ise gelişme (growth) güdüsüdür. Yetersizlik güdüsü ile insan, fiziksel ve psikolojik dengesini sağlamaya çalışır; gelişme güdüsü ile yaptığını ve yapmış olduklarının daha da iyisini yapmaya çalışarak mükemmelleşmek ister (Aslan, 2002: 102).

Maslow, güdüleme kuramında önem sırasına göre bir ihtiyaçlar dizisinin bulunduğu ilişkin görüşü dile getirir. Bütün insan ihtiyaçlarını hiyerarşik olarak önem sırasına göre beşli bir kademe içerisinde incelemiştir.

Eren (1997) söz konusu kademelendirme şu şekildedir (s. 419):

1. *Fizyolojik ihtiyaçlar* (yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirme),
2. *Güvenlik ihtiyaçları* (hastalık, yaşlılık v.b. hallerde geleceği garantiye alma...),
3. *Ait olma ve sevgi ihtiyaçları* (kendi kendini anlama, şefkat...),
4. *Değer ihtiyaçları* (prestij, başarı, saygı görme...),
5. *Vücuda getirme* (yaratma ve başarma) ihtiyaçları (yaratma ve tamamlama arzusu, kişisel tatmin, kişisel başarı, bilimsel buluşlar...).

Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlar en temel olanı ve ilkel olanıdır. Yine ilk kategori düşük seviyedeki ihtiyaçları, sonraki üç kategori yüksek seviyedeki ihtiyaçları belirtmektedir. Temel ihtiyaçların giderilmesinden sonra diğer basamaklara geçilmekte,

alt basamaktaki ihtiyaç giderilmeden bir üst basamağa geçilememektedir. Maslow'a göre verimlilikte başarı sağlamanın en güvenilir yolu insan gücü potansiyelini en yükseğe çıkaracak şekilde insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve çalışma ortamında başarısızlık korkusunu silerek güveni yerleştirmektir. Böylece kullanılmayan potansiyel değerlendirilecek, bireyin sağlıklı, mutlu ve verimli olması sağlanabilecektir (Aytaç, 2000: 68).

2.12.8.1.2. ERG Teorisi

Clayton Alderfer yaptığı araştırmalarla Maslow'un teorisinin gerçek hayata uygun olmadığı sonucuna ulaşmış ve ERG Teorisi'ni geliştirmiştir. ERG Teorisi'ne göre ihtiyaçlar üç temel sınıfa ayrılırlar:

- *Var olma ihtiyaçları*: Fiziksel refaha yönelik ihtiyaçlar,
- *İlişki İhtiyaçları*: Kişilerarası ilişkiler geliştirmeye yönelik ihtiyaçlar,
- *Gelişme İhtiyaçları*: Kişisel gelişme ve ilerlemeye yönelik ihtiyaçlar.

Bu teoride ihtiyaçların tatmini her zaman Maslow'un teorisinde olduğu gibi yukarı doğru ilerlemez. Bu teoride Hayal kırıklığı geri çekilme prensibi vardır. Alderfer de Maslow gibi alt düzeydeki ihtiyaçların tatmininin, kişiyi üst düzeydeki ihtiyacın tatminine geri döndürür. Ve kişi bu yolla motive olur. Üçüncüsü olarak ERG Teorisine göre birden fazla ihtiyaç grubu aynı anda kişiyi etkisi altına alabilir. Örneğin kişi, hem ilişki hem de gelişme ihtiyaçlarının eksikliğini aynı anda hissedebilir (Güney, 2001: 228).

2.12.8.1.3. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramı

Mc Gregor, insanların temelde var olan olumsuz davranışlarını X teorisi, olumlu davranışlarını Y teorisi olmak üzere iki farklı görüş öne sürmüştür (Aytaç, 2000: 68). Mc Gregor'a göre X teorisi şu görüşleri kapsamaktadır (Yalçın, 1991: 211).

- Üretici unsurların yönetim tarafından organize edilerek ekonomik amaçlara yönltilmesi,
- Yönetim tarafından çalışanların çabalarına yön verilmesi, kontrol edilmesi ve özendirilmesi, davranışların örgütün gereksinmelerine uydurulması,
- Yöneticinin aktif bir müdahalesi olmaksızın insanlar örgütün gereksinmelerine karşı pasif kalırlar ve hatta direnirler.

Aytaç (2000) Y kuramı ise X teorisinin karşısı olarak geliştirilmiştir. Bu kuram, insanın doğası ve güdülenmesine daha uygun düşen varsayımlara dayanmaktadır. Bu kuramın dayandığı temel varsayımlar şöyledir (Hersey ve Blackhard, 1982: 49; akt. Kaya, 1996:118).

- İşte fiziksel ve zihinsel çaba harcanması oyun ya da dinlenme kadar normaldir. İnsanın pasif ve tembel olduğu da doğru değildir. Bir durumda doyum kaynağı olan ve gönüllü yapılan bir iş, bir başka durumda işkence kaynağı olabilir ve kaçmayı gerektirebilir.

- Dış kontrol ve ceza tehdidi, insan çabalarını örgüt amaçlarına yöneltmede tek araç değildir. İnsanlar mutlu oldukları ortamlarda, hizmetleri severek yapmaya kendilerinin yönlendirirler ve denetlerler.

- Kişilerin kendilerinin örgüt amaçlarına adanmaları, başarılarının değerlendirilmesiyle sağlanır. Kendini kontrol etme, örgüt amaçlarının başarılanmasında vazgeçilmez unsurdur.

- İnsanların sorumluluktan kaçtıkları da doğru değildir. Sorumluluktan kaçınma, hırs yoksunluğu ve güvenliğe aşırı önem verme, genellikle deneyimin sonuçlarıdır, doğuştan gelen nitelikler değildir. Yönetimin görevi, bu niteliklerin tanınmasına ve geliştirilmesine önayak olmaktır.

- Güdülenme fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme düzeyindeki ihtiyaçları da kapsar.

- Yönetim öyle bir ortam hazırlamalı ki bu ortam içinde insanlar kendi amaçlarını gerçekleştirirken örgüt amaçlarını da gerçekleştirmiş olsunlar (Sağlam, 2007: 29-30).

2.12.8.1.4. Herzberg'in Çift Faktörlü Motivasyon Teorisi

Önemli motivasyon teorilerinden olan bu yaklaşım (Motivation-Hygiene Theory) Frederick Herzberg tarafından önerilmiştir. Konuyla ilgili açıklamalar iki grupta değerlendirilir (Silah, 2005: 65).

1. Güdüleyici (motive edici-içsel) Faktörler: Başarı, tanınma, büyüme imkânı, ilerleme, takdir, sorumluluk ve gelişme olarak tanımlanmıştır.

2. Hijyen (durum koruyucu-dışsal) Faktörler: Statü, maaş, ücret, iş güvenliği, iş koşulları, işletme politikası, gözetim, ilişkiler ve kişisel yaşantı gibi faktörlerdir.

Motive edici faktörlerin varlığı kişiye başarı hissi verdiği için onu motive edecektir. Bunların yokluğu ise, kişinin motive olmaması ile sonuçlanacaktır. Ayrıca bu faktörler kişiyi yöneltici, kamçılایıcı ve giderildikleri ölçüde tatmin yaratıcı niteliktedir. Ancak bu faktörlerin yokluğu tatminsizlik yaratmaktadır. Başka bir ifadeyle iş tatmininin karşıtı iş tatminsizliği değildir. Hijyen faktörlerin kişiyi motive etme özelliğı yoktur. Ancak bu faktörler yoksa kişi motive olmayacaktır. Bunların bulunması kişinin motive olacağı asgari koşulları sağlayacaktır. Ancak motivasyon, motive edici faktörlerin varlığı ile mümkündür. Herzberg'e göre iş görenin tatmin olması, güdülenmesi ve Maslow'un belirttiğı en üst düzey ihtiyaç olan öz gerçekleştirimi sağlayabilmesi için, işin içeriğini, sorumluluk alma fırsatı veren zengin ve renkli bir hale getirilmesi gerekir. Bunun sonucunda da iş zenginleştirme kavramı ortaya çıkmaktadır (Silah, 2005: 65).

Herzberg, işte doyum sağlamanın en geçerli yolu, başarılı olmak, sorumluluk taşımaktır der. Ve ona göre motivasyonda ekonomik faktörlerin önemi, yeri yoktur. Oysa Maslow, ilk planda ekonomik faktörlere yer verir ve bunlar giderilmedikçe, işte başarılı olunamayacağını savunur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 145).

2.12.8.1.5. Mc Clelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

Mcclelland adlı düşünür kendine göre insan ihtiyaçlarını üç gruba toplamış. Başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçları daha çok sosyo-psikolojik türden olan bu ihtiyaçlar toplumsal açıdan önem taşır. Yani hem birey hem de toplum için önem taşımaktadırlar. Düşünüre göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı ihtiyacı saklıdır (Eren, 1997: 501).

Bağlılık ihtiyacı; yalnız yaşayamayan insanın toplumsal yönünü vurgular yani her birey belirli insanlarla bağlılık ve onlarla çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Güçlü olma ihtiyacı ise insanın çevresine egemen olma isteklerinin bir sonucudur bu nedenle insanlar ve gruplar çevresel ilişkilerinde etkinlikleri artıracak ve seslerini duyuracak her türlü araca başvurmaktan çekinmezler. Mc Clelland, eğer bir toplumun genel nüfusunda başarı ihtiyacı seviyesi yüksekse, o toplumun ekonomik seviyesinin de yüksek olacağına inanır (Aslan, 2002: 108).

2.12.8.1.6. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi Kuramı

Hedeflerin veya çalışandan beklenen sonuçların güdülenmede önemli olduğunu ve zor ama makul hedeflerle iş performansı arasında ilişki bulunduğunu öne süren bu teori, Edwin Locke tarafından geliştirilmiş olup Gary Latham ile birlikte yaptıkları araştırmalarda yeşermiştir (Aslan, 2002: 116).

Locke'a göre iş görenlerin işteki başarılarının belirleyicisi olarak kişisel amaçlarının önemidir. Bu nedenle iş yerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranışlar ve tepkiler kişilerin burada amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlı olmaktadır. Bireyler çevresel gözlemlerde bulunurlar ve buna ilişkin bazı algılama ve değerlendirme süreçlerine girerler çevresel değerlendirme bir sonuca varma bir yargı verme niteliğindedir. Bu yargılar bireysel tepkiler yol açacak takım davranışının biçim ve yönünü belirleyecek bireysel amaçlarını belirleyecektir amaçlara göre davranışlarda onun iş yerindeki başarılarını belirleyecektir (Eren, 1997: 504).

Amaçların güdülemedeki rolleri şöyle sıralanmaktadır (Eren, 1997: 505):

1. Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarılarını artırmaktadır.
2. Birey tarafından belirlenen amaçların kolay başarılamayacak cinsten olması onun iş yerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasının gerektirecek ve başarıları artıracaktır.
3. Bireysel amaçların örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir çatışma azalırsa uyum artacak çatışma artarsa uyum ve başarı azalacaktır.

Örgütsel amaçların bireysel amaçlar üzerindeki etkileri çok kapsamlı olduğu için şu faktörleri de dikkate almak gerekecektir (Eren, 1997: 505):

1. Örgütsel amaçların belirlenmesine çalışanların katılımıyla çalışmalar azaltılacak çalışanlar güdülenecektir
2. Yönetimdeki kişiler örgütsel amaçların gerçekleşme derecesi hakkında çalışanlara bilgi vermesi bireysel amaçlarında başarılar ölçüsünde ödüllendirilmesi güdüleyici bir diğer etmen olacaktır.

Bireysel amaçlarla örgütsel amaçları bağdaştırmak açısından yöneticiye çok yararlı ipuçları verecektir (Eren, 1997: 506).

2.12.8.2. Motivasyonda Modern Yaklaşımlar

2.12.8.2.1. Süreç Kuramları

Süreç teorileri kapsamına giren motivasyon teorilerinin önemli noktası, bireylerin hangi amaçlar için nasıl motive edildikleri ile ilgilidir. Belirli bir davranış gösteren bireyin, bu davranışı tekrarlaması veya tekrarlamaması için ne yapılmalıdır sorusu süreç teorilerinin en önemli ve en temel bir sorunudur. İhtiyaçlar kişiyi davranışa yönlüten davranışlardan yalnızca biridir. Bunun yanında pek çok dışsal faktör de kişiyi davranışa yöneltir ve motivasyonu üzerinde önemli rol oynar. Davranışsal Şartlanma, bekleme teorileri, eşitlik teorisi ve amaç teorisi süreç teorileri başlığı altında toplanmaktadır (Silah, 2005: 67).

2.12.8.2.2. Wroom'un Ümit (Beklenti Teorisi)

Wroom'la başlamış (1964) Lawler ve Porter ile de eklemeler yapılarak geliştirilmiştir. Bu modelin temelini oluşturan değişkenlerden biri beklenti (expectancy) diğeri ise sonuçtur (outcome). Sonuç veya hedef, güdülenme için son derece önemlidir: çünkü insanlar sonuçlara değer biçerler. Sonucun değeri bu modelde değerlik (valance) terimiyle adlandırılır. Değerlik, ilerde ortaya çıkabilecek bir sonuç karşısında, kişinin ulaşabileceğini umduğu doyum simgesini ifade eder. Yani 'yaptığım şey bu sonuca değer mi?' sorusuna verilen cevapla ilgili bir beklentidir. Değerlik, 'umulan doyum'u, değer ise 'alınan doyum'u ifade etmektedir (Aslan, 2002: 111).

(Sabuncuoğlu, Tüz (2001)'e göre doyum sağlama temel güdüleyicileri (s.146):

1. Yüksek ücret,
2. Yeterli yükselme olanakları,
3. Katılmalı denetim,
4. İş arkadaşları ile ilişki kurabilme olanağı,
5. Değişik görevler

Ümit kuramı örgütsel davranışın nedenlerini bazı bilimsel varsayımlara dayandırır (Eren, 1997: 512):

1. Davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörler bireyin kişisel özellikleri ve çevresel koşullarının ortak etkileşimiyle belirlenir ve yönlendirilir.
2. Her insan diğer insanlardan farklı ihtiyaç arzu ve mizaçlara sahiptirler her bireyin istediği ödül şekli bir diğerininkinden farklıdır.

3. Kişiler arzuladıkları ödüllere kavuşmak için alternatif davranış biçimleri arasından algılarına göre seçim yapmak zorundadırlar.

Ümit kuramının anahtar görevini yapan üç kavram mevcuttur (Eren, 1997: 512).

1- *Başarı -Ödül-Ümit ilişkileri:* Her birey her davranışının sonunda bazen ödüllere bazen de cezalara sahip olacağına inanır veya bu ümitle işe başlar.

2- *İstek veya ihtiyaç şiddeti:* Her ödülün veya cezanın her bireye göre bir ihtiyaç ya da istek şiddeti vardır.

3- *Çaba- başarı – ümit ilişkileri:* Bireyin bir işte göstereceği çaba iki hususa bağlıdır. Bunlardan birincisi, bu çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü bazı beklentiler ikincisi ise çaba sonunda kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığıdır.

Ümit kuramının temellerini özetleyecek olursak; Birey göstereceği çabanın ona bazı ödüller kazandıracağına büyük ölçüde inanmalıdır. Birey başarı sonunda kendine verilecek ödülleri arzulamalıdır. Birey kendinden beklenen başarıyı gerçekleştirebileceğine inanmalıdır (Eren, 1997: 514).

Motivasyonda ilgili ödüllerin yapısı (Eren, 1997: 515):

1. *İçsel ödüller:* bireyin bir işi yapmaktan dolayı elde etmiş olduğu başarı ve bu başarının kendisine vermiş olduğu tatmindir. Birey kendi başarı düzeyini kendisi algılamakta, bir değer atfetmekte ve bundan bir doyum elde etmektedir.

2. *Dışsal ödüller:* bu ödüller bireye çevresi, çoğu kez üstleri tarafından verilmektedir zam, ikramiye, terfi v.b veya ceza

2.12.8.2.3. E. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı

Wroom'un beklenti kuramı üzerine kurulmuş olmakla birlikte kuramda ayrıca; gayret, bilgi, yetenek ve algıların rol değişikliklerine göre performans ödüllendirmesinin söz konusu olabileceğini ileri sürmüştür (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 1998: 111).

Beklenti Kuramı iki temel soruna cevap aramaktadır:

1. Motivasyonun kaynağı nedir?
2. Performansın kaynağı nedir?

Bekleyişler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar:

1. Çaba-Performans (EP) Bekleyişleri,
2. Performans-Sonuç (PO) Bekleyişleri.

Ümit kuramını geliştirerek ona bazı katkılarda bulunmuşlardır. Bu katkılardan birincisi kişinin kendi başarısını değerlemesine bağlı olarak ortaya çıkan ve onun nihai doyumunu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkindir. İkinci katkı ise rol çatışmaları rolüyle çaba ve başarıların olumsuz bir biçimde etkilendiğini ileri sürmüşlerdir (Eren, 1997: 512).

2.12.8.2.4. Adams'ın Hakkaniyet (Eşitlik) Teorisi

Festinger'in 1950'lerde ortaya koyduğu (Shaw ve Costenzo, 1970) sosyal karşılaştırma ve 1955'lerde geliştirdiği bilişsel çelişki teorilerinden kaynaklanan hakkaniyet (eşitlik) teorisi (equity theory) Adams tarafından (1963) bilhassa çalışma davranışının, güdülenmesi açısından ele alınarak geliştirilmiştir. Sosyal karşılaştırma teorisinin temel varsayımına göre insanlar, inanç ve yeteneklerini değerlendirme ihtiyacındadırlar. Fikirlerinin doğru olup olmadığını, yeteneklerinin derecesini bilmek isterler. Bunun için de yetenek ve fikirlerini başkalarınıninkiyle karşılaştırırlar. Karşılaştırma yaptıkları insanları seçerken, onların inanç ve yeteneklerinin kendilerinininkine yakın olmasına dikkat ederler. Fark gördükleri zaman bu durum bilişsel çelişki yaratır ve fark azaltılmaya çalışılarak çelişkinin giderilmesi sağlanır (Akt. Aslan, 2002: 114).

Yaptığı araştırmalarda bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödüllerin daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir (Eren, 1997: 454).

2.12.8.2.5. Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Modeli

Bu düşünürler ümit kuramından etkilenecek bir model geliştirmişler. Ümit kuramında adı geçen çaba, doyum, başarı ve ödüller kavramlarından hareket ederek konuyu daha basit ve anlaşılabilir hale getirmek gerekmektedir demişler. Bu üç değişken birbirleri üzerinde ya tek yönlü ya da karşılıklı etkide bulunmaktadır. Başarı modelin ortasında rol alır. Ödül ve doyum üzerinde tek yönlü etkide bulunmakta ve çaba tarafından etkilenmektedir (Eren, 1997: 523).

2.12.8.2.6. Edimsel Koşullandırma Teorisi

Ünlü davranış bilimci B. F. Skinner, İnsan davranışının nedenlerini ihtiyaç gibi içsel faktörler yerine, doğrudan doğruya dışsal faktörlere bağlamış ve hayvanlarla

gerçekleştirdiği deneylerin sonucunda ‘Edimsel Koşullandırma Teorisi’ni geliştirmiştir (Güney, 2001: 233).

Bu ilkeye göre çevre tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışlar tekrar edilmekte, çevrenin benimsemediği ve cezalandırdığı davranışlar ise tekrar edilmemektedir (Eren, 1997: 456).

1. *Olumlu pekiştirme*: Olumlu pekiştireçler verildiği zaman istenilen davranışın ortaya çıkma olasılığı artar.

2. *Olumsuz pekiştirme*: Olumsuz pekiştireçler ortadan kaldırıldığı ya da verilmediği zaman istenilen davranışın ortaya çıkma olasılığı artar.

3. *Son verme*: Öğrenilen davranışın, gelecekte de yinelenmesi için pekiştirilmesi gerekir. Görmezlikten gelinen, ilgi gösterilmeyen davranış belli bir süre sonra söner.

4. *Cezalandırma*: Ceza olumsuz pekiştireçten farklı bir kavramdır.

Ceza, istenmeyen davranış gerçekleştirildiğinde ortadan kaldırılır. Olumsuz pekiştireç istenen davranışın ortaya çıkmasını sağlarken, ceza istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engeller. İşe devamlı geç gelen bir kişinin ücretinden kesinti yapılması, cezaya bir örnektir (Güney, 2001: 234).

2.13. Yöneticinin Sosyal İletişim Becerileri ve Motivasyon

“ Bir insana olduğu gibi davranırsan olduğu gibi kalır; olabileceği gibi davranırsan olabileceği gibi olur.”

Gothe

(Akt. Adair, 2004: 34).

Yöneticilerin kişilerarası becerilerdeki eksikliği herkesin performansını düşürür; zaman kaybına yol açar, kırgınlık yaratır, motivasyonu ve bağlılığı yıpratır, düşmanlık ve kayıtsızlık oluşturur (Goleman, 2009/1998: 44).

Bir yönetici sadece sonuçlarla değerlendirilir ve sonuçlara ise sadece insanlarla ulaşılır. Motive edilmiş insanlar başarılı sonuçlara daha çabuk ulaşırlar. Personelin motive edilmesi aslında yöneticinin kendi lehine olan bir unsurdur. Başarılı bir yönetici elemanlarını motive eder (Allan, 1998: 10). Sadece başarılı liderler, örgütün her yanına yayılan yüksek düzeyde olumlu bir enerji sergilerler. Ve bir grup liderinin ruh hali ne kadar olumluysa, gruptakiler de o kadar olumlu, yararlı ve iş birliğine yatkın olurlar (Goleman, 2009/1998: 236).

Akış hali, can sıkıntısıyla insanı hareketsiz bırakan kaygı hali, arasındaki orta bölgede oluşur. Ortamdaki ılımlı bir kaygı düzeyi bir ivedilik hissi bizi harekete geçirir. İvedilik hissi çok azsa kayıtsız kalırız; çok fazlaysa boğuluruz. Bu ‘önemlidir’ mesajı bir insanı güdüleyebilir. İyi stres, bizi harekete geçiren baskıyı ifade eder. İyi stresin nörokimyası çok şey ifşa eder. Üstesinden gelinmesi gereken bir zorluk tarafından olumlu anlamda güdülendiğimizde, beynimiz adrenal sisteminin tetiklediği katekolaminler ve diğer maddelerle yıkanmaktadır. Bu kimyasal maddeler beyni devamlı bir çaba gösterebilmesi için dikkatli ve ilgili, hatta coşkulu ve enerjik halde kalmaya hazırlar. Yoğun motivasyon, sözcüğün tam anlamıyla bir ‘adrenalin’ hücumudur (Goleman, 2009: 142).

Yöneticilerin başarı şansı ile motivasyon bilgisi arasında çok yakın bir ilişki vardır. İş görenin hangi koşullarda, nasıl bir ortamda, ne zaman, ne ölçüde ve hangi özendirme araçlarıyla güdülenebileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olan yöneticilerin, örgütsel bütünleşmeyi ve çalışma verimini artırma şansları çok yüksektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 118).

En iyi amirler güvenilir, empatili ve bağlantılı, bizi sakinleştiren, takdir eden ve esinlendiren insanlardır. En kötüler, yani mesafeli, geçimsiz, kibirli olanlar ise, bizi en iyi ihtimalle huzursuz eden, en kötü ihtimalle de gücendirenlerdir (Goleman, 2007: 341).

Aile ve toplumsal grupların zayıfladığı, özel yaşamın minimize olduğu yüzyılımızda, bireyin kendisini bulabileceği ve disiplin içinde kendini geliştirebileceği yegâne kurumlar şirketlerdir (Yaman, 2000: 183). Mc Cormack (2000) “Özüne indiğimizde, uygulamada gerçekten işe yarayan yalnızca bir tek yönetim prensibi vardır. Sana yapılmasını istediğin şeyleri başkasına yap. Bu bir altın kuraldır” (s.13).

Empati kurulan yerlerde genellikle hoşgörü, anlayış, huzur, sevgi ve saygı görülür. Empatinin kurulamadığı yerlerde ise, genellikle sorun, gerilim, anlaşmazlık, çatışma ve yalnızlık yaşanır. Empati kuramayan kişilerde bencillik, inatçılık, katılık, kıskançlık, sevgi ve saygısızlık gibi olumsuz huylar görülür (Altılar, 2008: 89).

İsviçre’deki Uluslararası Yönetici Geliştirme Enstitüsü’nde liderlik profesörü olan psikolog Kohlrieser’e göre, kişinin kendini güvende hissetmesi elindeki işe daha iyi odaklanmasını, hedefine ulaşmasını ve engelleri tehdit değil, aşılacak zorluklar olarak görmesini sağlar. Kaygılı kişiler ise başarısızlık olasılığına kafayı takar ve bu yüzden zorluklardan kaçarlar. Kaygı düzeyi ne kadar yüksekse, beynin bilişsel verimliliği de o kadar azalır. Aşırı kaygı ve öfke diğer yandan üzüntü, beyin faaliyetini etkililik bölgelerinin dışına iter. Fazlasıyla uzayan bir toplantıda masanın çevresinde

tutsak kalmış kişilerin boş bakışları, bu içsel yokluğu ele verir. Zihin dağıldıkça odak noktasını kaybeder; motivasyon yok olur (Goleman, 2007:331-342).

Motivasyonun ilk altın kuralı, kendiniz ilham sahibi olmadıkça asla başkalarına ilham kaynağı olamayacağınızdır. Sadece motivasyon sahibi bir lider başkalarını motive edebilir. İnsanlar model olarak gördükleri kişilerden çok etkilenirler ve davranışlarını bu kişiye göre düzenlerler (Adair, 2005: 139). Tecrübelerden yararlanarak, motivasyon, çalışanların çekici bulacağı hedefe yönelme fırsatının tanınması sonucunda kendiliğinden oluşacaktır. Böylece kişi kendi motivasyon gücünü keşfedecektir. Motivasyon aşkar olanı kabullenmekle başlar (Schmaltz, 2005: 114 - 127).

İnsanların mümkün olan en iyi performansı sergilemesini sağlamak söz konusu olduğunda, geleneksel teşvik unsurları yetersiz kalır. İnsanların en üst basamağa ulaşmaları için, yaptıkları işi sevmeleri ve bu işi yapmaktan haz almaları şarttır (Goleman, 2009: 137). Schmaltz'a göre bir başkasını motive etmeye çalışan biri acınacak bir görüntü sergilemektedir. Kendisi de bir proje yöneticisi olarak motive etme çabalarının hiçbir zaman fazla işe yaramadığından bahsetmektedir. Motivasyonla ilgili sorularını sıralarken, (örn.proje ekibini nasıl motive edersiniz, bir topluluğu motive eden nedir, ekip üyeleri onları motive edeceğinize güvenmek zorunda mıdır? Birisi bir başkasını gerçekten motive edebilir mi?) ardından ekliyor şunu öğrendim ki birisi motivasyon tekniklerinin gerekli olduğuna karar verdiğinde muhtemelen artık o projeye katılmaya değmez (Schmaltz, 2005: 113 - 114).

Birey kendi kendini motive etme sürecinde, pozitif düşünme modelini benimsemiş kişi... hızla faaliyet yönü için hedef belirleyebilir. Edinilmiş olan pozitif düşünme disiplini, bireyin kendi potansiyelini fark etmesini, kararlarında engellerin oluşmamasını, ihtiyaçlarını ve bunların cevaplarını daha iyi ayırt etmesini sağlar. Kişi sahip olduklarının farkındadır ve dışarıdan motive edilmeyi beklemez (Telman; 2003: 127).

Durmaz (2004) kurum yönünden motivasyonun rolü, üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yapmaları için teşvik etmektir (s.98). Çalışma alışkanlığının daha iyi hale gelmesini sağlayabilecek sistem ve süreçlerden hiçbiri, insanların bu sistem ve süreçlerin etkin olmasına ve hatta bunların daha iyi hale getirilmelerine kendilerini adamamaları halinde, verimli olmayacaktır. İnsanlar çalışmalarında kendilerini mutlu ve değerli hissedersenlerse, işlerine kendilerini adarlar. Kendini değerli hissetme duygusunun büyük bir kısmı, insan ilişkisi becerilerinin önemli sayıldığı ortak bir anlayıştan kaynaklanır (Kamp, 2002: 216).

Motivasyonun Nörolojisi: Tahminlere göre farklı güdüler beyin kimyasallarından oluşan değişik karışımlarla ilgilidir. Ancak hangileri oldukları bilinmemektedir. Bilinen bir şey varsa, motivasyonu doğuran genel beyin devresini amigdalanın barındırdığıdır. Güdülerimiz, bilincimizi arayıp buldukları fırsatlara doğru yönlendirirler. Amigdala bizim için çok önem taşıyan şeylere rehberlik eder, yaşamdaki önceliklerimizin birbiriyle karşılaştırılıp tartıldığı yerdir. Prefrontal bölge, motivasyon devrelerine ihtiyat katarak amigdalanın dürtülerini veto edebilen ya da hafifletebilen bir dizi frenleyici sinir hücrelerini barındırır. Amigdala hemen atılmak isterken, prefrontal loblar önce bir bakmak isterler (Goleman, 2009/1998: 144-145).

Başarıya ulaşmak isteyen bir yönetici öncelikle işgörenleri örgüt amaçlarına yöneltmeyi yani onları güdülemeyi bilmelidir. Bunun için bir yöneticinin şu hususları dikkate alması gerekmektedir (Akt. Kaya, 1996: 122-123).

- İnsanlar yaptıkları işin sonucunu gördükleri zaman çalışmaktan hoşlanırlar. Yönetici işin sonuçları hakkında iş görene bilgi vermelidir.

- Yönetici empati kurarak, bazı durum ve şartları iş görenlerin gözüyle görmeye ve onların duyguları ile davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışmalıdır.

- Örgütte sağlıklı bir iletişim sistemi oluşturulmalıdır. Yönetici, iş görenleri iyi tanımasıyla, onların sorunlarının ve beklentilerinin farkında olmasıyla ilgilidir.

Hizmet içi eğitim programlarıyla iş görenlerin yeteneklerini ve bilgilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır (Sağlam, 2007: 61-62).

Değer verilme, başarı, para, güvenlik, yönetime katılmak, iyi çalışma şartları, terfi imkanları motivasyon araçlarındandır. İyi motive edilmiş bir kadro hava kötü de olsa, hasta da olsalar ve ulaşımda grev de olsa işe gelecek ve çalışacaklardır (Gümüş, 2002: 211).

Yüksek moralli bir ekip her zaman iyi sonuçlar almak için iyi motive olacaktır. Bunun aksi kesinlikle doğru değildir. Motivasyon morale kıyasla daha basit bir güdüdür. Yüksek moralin olduğu ortamlarda, ekip elemanları verimli sonuçlar üretmek için daha kolay motive edilebilir. Başarılı bir motivasyoncu tipi yoktur. Bu konuda başarılı olanların farklı kişilik yapıları olabilir. Birkaç basit sözcük kuvvetli bir motivasyona sahip olabilir (Allan, 1998: 12-20).

Yönetici sosyal iletişim becerilerinin yeterliğinin farkındadır: Bir işletmede yöneticilik yapan, etkili iletişim becerilerini sadece çalışma ortamında değil bulunduğu her ortamda kullanacaktır. Etkili iletişim, başarılı insan ilişkilerinin temelidir. Aile,

sosyal yaşam ve iş yaşamında başarısızlıktan çok çabuk etkilenir (Hermann, 2003: 154). Gerek iş hayatında, gerekse sosyal ortamlarda başarılı olarak nitelendirilen kişilerin yaşamları gözlemlendiğinde ortak özellikleri insanlarla iletişim kurma konusundaki becerileridir. İletişim becerisi kendiliğinden var olan bir yetenek değildir. Özellikleri öğrenilebilir ve geliştirilebilir. İlk adım, sözlü, yazılı, ve sözsüz iletişim becerilerindeki yeterliliğin farkında olunmasıdır (Durmaz, 2004: 14-15).

Günümüz dünyasının en büyük hastalığı, sağlıklı iletişimlerin kurulamamasıdır. Sanki dünyada yalnız yaşıyormuşuz gibi, iletişim organlarımızı tıkadık. İletişimde dinleme kalitesini de kaybettik. O kadar önemli iletişimleri, olmayacak yerlerde sağlamaya çalıştığımız için duymuyoruz. Sadece konuşmak için fırsat kolluyoruz. Sadece konuşarak iletişimin sağlanacağını düşünüyoruz. Kelimelerde bir emek harcanmadığı için, gelişigüzel kelimeler de dinlenmeye değmediği için kimse kimseyi dinlemiyor. İnsanlar zamanla dinleme yeteneğini köreltmekte veya kaybetmektedir. (Doğan, 2010: 11).

Yöneticilerin tüm amacı, insanların anlayış farklılıklarına bakmaksızın, niyetlenen iletişimin gerçekte meydana gelebilmesi için çalışanlarla iletişim yöntemleri bulmaktır (Herrmann, 2003: 148).

Sözlü iletişim becerileri: Literatüre göre, konuşurken karşımızdakilere maddi olmayan bir takım ‘vuruş’larda ya da dokunuşlarda bulunuyoruz. Bunlar olumlu olabilir ya da olumsuz olabilir. Şiddetli olabilir ya da yumuşak olabilir. Birilerini lafla dövmek mümkündür. Kötü bir üslupla söylenmiş sözlerin, karşımızdaki kişinin yüreğine ok gibi saplanıp yaralar açması mümkündür. Ağzımızdan çıkan he sözün bir vuruş bir dokunuş bir darbe olduğunu bilirsek konuşurken karşımızdakini dövüyor muyuz, seviyor muyuz, ya da en azından dövmekten kaçınıyor muyuz bunu takip edebiliriz. Kuramsal olarak insanları motive etmek için dünyanın parasını dökülüyorsa, bireysel olarak bu paralar rüzgârda uçuşuyor demektir. Reklam ve halkla ilişkiler oldukça pahalı ve kısıtlı bir iletişim çabasıdır. Yönetici her an canlı yayın yapan sesli, görüntülü enerjili, hatta kokulu ve dokunulabilir, yaşayan ekran olduğunu düşünür ve ona göre dikkatli davranır. Yönetici konuştuğu içinin dışına döküldüğünü iyi bilir. Bütün negatifliklerini ya da pozitifliklerini, interaktif ortamda yayına sunar. Ağzını açtığında olumsuzluklar, dedikodular, yalanlar kıskançlıklar, kinler, nefretler dökülüyorsa, kendini toparlayıncaya kadar yayını keser. Aksine her ağzını açışında etrafa olumluluk, bilgi,

enerji, neşe sevgi dökülüyorsa, konuşur konuşabildiği kadar. İyi bir reklam ve motivasyon yapmış olur. (Yaman, 2000: 184).

“ Sesinizi öfkeyle yükseltmeyin zorbalık görüşlerinizi daha ikna edici yapmayacaktır. Mantıklı hareket etmek çok daha güçlü etki yapmaktadır. ” (Gümüş, 2002: 123). Yönetici sesinin tonunun bu şekilde olması için kendini kontrol eder. Konuşmasını yaparken de dikkat edilmesi gereken hususları göz önünde bulundurur.

- Konuşmanın amacı ne diye sorar ve amacını belirler.
- Düşünerek konuşur.
- Kelimeleri iyi seçer.
- Teşekkür ederim diyerek ödüllendirmeyi ihmal etmez.

Konuşmanın önemli unsurlarından biri de gülümsemeye ve neşeli olmaya dikkat etmektir. Bize içten gülümseyen ve seslerinden neşe akan insanlarla konuşma konusunda daha büyük bir istek duyarız. Ancak, maalesef insanların büyük bölümü ortalıkta bir karış suratla ve sikkın bir ses tonuyla dolaşırlar (Thamson, 2003: 113). “ Bir şirketin yöneticisi personeline hitaben ‘ eğer gülümsemeyen bir insan görürseniz, kendi gülümsemelerinizden birini ona verin ’ tavsiyesinde bulunmaktadır ” (Gümüş, 2002: 209). Duygular bulaşıcı olduğu için her düzeyden her amir durumu kötüleştirmenin ya da iyileştirmenin kendi elinde olduğunu unutmamalıdır (Goleman, 2009: 118).

Bir gün biri, marketin önünde beklerken, caddede büyük bir özenle yerdeki çöpleri süpüren ihtiyarı fark etmiş.. Adama “çok görkemli bir iş yapıyorsun” dediğinde, ihtiyar ilk etapta kendisi ile dalga geçildiğini düşünerek bozulmuş. Ancak samimi olduğunu anlayınca yanına gelmiş ve gülerek “kırk yıldır bu işi yapıyorum. İlk kez biri bana bir övgüde bulundu.” diyerek teşekkür etmiş. Daha sonra arkadaşına kendine özgü süpürme tekniklerini gösteren ihtiyar, büyük bir gurur ve yüzündeki gülümseme ile uzaklaşmış. Basit birkaç sözcük, temizlikçi ihtiyara büyük bir gurur vermiş ve onu motive etmiş.. Bu bağlamdaki motivasyon yüksek dereceli bir ihtiyaca cevap verdiği için çok kuvvetlidir (Allan, 1998: 20).

Klasik bir iletişim süreci bir verici ile başlar. Mesaj kodlanarak alıcıya iletilir. İletilen mesaj alıcı tarafından kodları çözümlenerek bir anlam çıkartılır (Durmaz, 2004: 137). Eğer alıcı iyi bir dinleyici değilse iletişimsizlik kaçınılmaz olacak ortaya bir sürü olumsuzluklar çıkacak ve çatışmalar yaşanacaktır. Bunların yaşanmaması için

dinlemenin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Yönetici iyi bir dinleyicidir bunun yanı sıra iletişim sürecinde iyi dinlenilip dinlenilmediğini de bilir.

Yönetici biz diye düşünür, önce dinler sonra konuşur. Gürüz ve Eğinli (2008)'e göre dinlemenin önündeki engeller şunlardır (s. 277):

- Kendine dönük olmak,
- Kontrolsüz duygular,
- Konuşmacıyı eleştirmek,
- Konuşma hızı ve düşünce farkı,
- Dikkat kaydırmak,
- Aşırı bilgi yüklemesi,
- Dış gürültü,
- Dinleyici huzursuzluğu,
- Konuyla ilgili olmama,
- Ayrıntılara odaklanma,
- Önyargılı yaklaşmak,
- Etkisiz beden duruşu,
- Şaşkınlık yaratmak,
- Zor sözcükleri atlama,
- Düş kurma,

Okul yöneticisinin yazılı iletişim becerileri yüksek olmalıdır. İş görenlere ileteceği her yazılı mesaj anlamlı, etkileyici ve kalıcı olacaktır. Bunun için şu tavsiyelere dikkat eder (Durmaz, 2004: 78).

- Yazının bir planının olmasına,
- Yazıdaki kelimeler kalıcılığına,
- Dilbilgisi kurallarına,
- Çok kitap okumaya,

Beden Dili: İletişimde sözcükler, söyleyiş tarzı, sesin tonu, vurgulamalar ile birlikte, beden dili de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kişilerarası iletişimde, “ne söylediğiniz değil, nasıl söylediğiniz önemli olmaktadır” özdeyişini unutmamak lazım

(Durmaz, 2004: 67). Sözsüz iletişim, Sözlü iletişimden daha etkilidir ve genel görünüş çok önemlidir.

Ciddi görünüm insanı daha güçlü kılar. Başın dik duruşu ve ileriye doğru bakması kişiyi etkileyici yapar. Birleşik eller ve derin bir ses tonu, hâkimiyeti gösterir. Karşınızdaki insanın duruşunu değiştirmenin bir yolu da sizin kendi konumunuzu değiştirmenizdir. Konuşurken ayağa kalkmanız, dolaşmaya başlamanız gibi. Sağ el sözü karşı tarafa vermek amacıyla kullanılır. Elleri kullanırken özellikle avuç içi yukarı kaldırırken ya da aşağı indirirken çok dikkatli olmak gerekir. Avuç içi aşağı işaret parmağı önde gözlere bakmadan sert bir ses tonuyla konuşulursa aşağılayıcı ve hakaret dolu olarak algılanabilir. Avuç içi yukarı gülümseyerek gözlerinin içine bakarak yumuşak ses tonu kullanmak çok şeyi değiştirir. Taklitten kaçının. Beden dilinde uyum sağlamanın ardından hareketleri siz yönlendirmeye başlayabilirsiniz (Thomson, 2003: 146-156).

Yönetici giyim, kuşamı ve kendisine gösterdiği özeniyle de özgüvenini ortaya koyar. Özenli ve bakımlı olduklarında gruplarındaki kişilere kendilerini daha iyi ifade ederler. Giyimi ve dış görünüşü hitap ettiği topluluğun sosyoekonomik durumuna, konuşma konularına ve bulunulan yere uygun olur (Odabaşı, 2009: 107-119).

“ İletişim anlaşılma sanatıdır. ”

Peter Ustinov

(Akt. Adair, 2005/2003: 20)

Adair (2005/2003: 13) İletişim kurma genellikle niyet ve anlamı birlikte içerir. Daha kesin bir biçimde şöyle söyleyebiliriz: iletişim esasen bir kişinin diğer kişiyle bağlantı kurma yoluyla kendini anlatmasıdır. Daha resmi bir şekilde açıklayacak olursak, iletişim, anlamaların insanlar arasında ortak sembollerin kullanılmasıyla yer değiştirdiği bir işlemdir.

Okul yöneticisi iyi bir iletişim kurmanın yararlarını bilir: Keenan (1997)’e göre iyi bir iletişim kurmanın yararları şunlardır(s.35):

- Daha büyük bir iş birliği ve dayanışma sağlarsınız,
- Yanlış anlaşılma olasılığınız azalır,
- İnsanlar size daha olumlu tepkiler verirler,

- Dinlemeye değer biri olduğunuz fark edil,
- Daha yöntemli hareket eden biri olursunuz,
- Net düşünebilme yeteneğinizi artırabilirsiniz,
- İşinize daha hâkim olduğunuzu hissedersiniz.

“İletişimin açık olması çok önemlidir, dengeler çağında ondan daha önemlisi, yalan söylendiğinde veya bir kelime yanlış anlaşıldığında, düşüncesizce yapılan bir hareket gibi felakete yol açabilir.”

James Thurber

(Akt. Herrmann, 2003: 150).

Sosyal iletişim becerileri yüksek olan yönetici aynı zamanda iyi bir konuşmacıdır:

King, (2004)’e göre iyi konuşmacıların sahip olduğu ortak özellikler şunlardır (s.63):

1. Konulara başka bir açıda bakarlar, bildik bir konunun hiç fark edilmeyen bir yanını yakalarlar.
2. Geniş ufukları vardır. Günlük yaşamlarının dışındaki başka durumları da tartışıyor, konuşuyor, düşünüyorlar.
3. Coşkulular, neyle uğraşıyorlarsa tutkuları var veya o sırada anlattıklarınıza ilgi gösteriyorlar.
4. Hep kendileri hakkında konuşmuyorlar.
5. ‘Meraklılar’ neden diye soruyorlar. Onlara anlattığınız konu hakkında daha fazla bilgi istiyorlar.
6. Empati (eşduyum) gösteriyorlar. Kendilerini sizin yerinize koymaya çalışıyorlar.
7. Mizah duyguları var. Kendileriyle dalga geçebiliyorlar. İşin aslı en iyi konuşmacılar sıklıkla kendileri hakkında öyküler anlatırlar.
8. Kendilerine has bir konuşma stilleri var.

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre; kelimelerin (söylenilen sözcükler) etkisi %10, ses tonunun (vurgu, telaffuz, tonlama) etkisi %35, beden dilinin (vücut, jest, mimik, bakış vb.) etkisi %55 olduğu saptanmıştır (Odabaşı, 2009: 81).

‘‘Herkesin takdir edilmeye ihtiyacı vardır. Elemanlarımızın tam kapasitelerini kullanarak çalışmalarını istiyorsanız, onları takdir etmeli ve ödüllendirmelisiniz.’’

Jacqueline Norcel

(Tashua İlköğretim Okulu Müdürü)

(Akt. Sağlam, 2007:49)

Okul yöneticisi kendisi motive olmuş haldedir ki çalışanları da motive edebilsin. Halihazırda motivasyon sahibi kişileri tercih eder. Kamçılayıcı fakat gerçekçi hedefler belirler, ilerlemenin motive ettiğini unutmaz. Herkese farklı bireyler olarak muamele eder. Ödülleri adil olur, takdir eder. Bu yedi ana stratejiyi kavradıktan sonra bu alanların her birinde hangi kabiliyetleri geliştirebileceğini bilir. Kurumunun daha motive edici ve ilerletici bir ortama dönüşme sürecinde değişim aracısı olmak için daha donanımlı olur (Adair, 2005: 137).

Okul yöneticisi etkili iletişimin temel koşullarını yerine getirir: Kırmızı (2006)’e göre etkili iletişimin temel koşulları şunlardır (s. 204):

- Saygı olmalı,
- Güven olmalı,
- Açıklık olmalı,
- Gerçekçi ve doğallık olmalı,
- Özel olmalı,
- Doğrudan olmalı,
- Empati olmalı,
- Olumlu dil olmalı,
- Bilgiye dayalı ve yaratıcı olmalı,
- Çok sayıda duygu ve duyguya yönelik olmalı.

İyimserliğin yakın akrabası umuttur: bir hedefe ulaşmak için enerjiye sahip olmak. Bu, önemli bir motivasyon kaynağıdır ve yokluğu insanın elini kolunu bağlar (Goleman, 2009: 165). Kurumsal ilişkilerimiz gibi kişisel ilişkilerimizi de esenlikle yürütebilmemiz için iletişim becerilerimizi geliştirerek, iletişimsel olgunluğa erişmemiz gerekiyor. İletişimsel olgunluk, psikososyal gelişimini tamamlamış öz saygı ve öz denetim mekanizmaları sağlıklı işleyen bireylere özgü bir yetkinlik düzeyidir. İç

dünyalarına egemen olan bireyler, dış dünya ile daha rahat ilişki kurmakta ve iletişim krizleri yaşamamaktadır (Bıçakçı, 2001: 115).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiler tespit edilecektir. Ayrıca, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılıklar incelenecektir.

Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). Karasar'a (2002) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1999).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Trabzon ili sınırları içerisinde bulunan 18 ilçede yer alan, 2009-2010 öğretim yılında eğitim ve öğretim yapan 340 ilköğretim okulunda görevli 2527 sınıf öğretmeni (998 kadın, 1529 erkek) ile toplam 561 ilköğretim okulu yöneticisi (264 okul müdürü ve 29 müdür başyardımcısı ve 268 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit rastgele örnekleme tekniği ile seçilen 200 öğretmen ve 78 yönetici olarak toplam 278 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin demografik bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	6	7.7
	Erkek	72	92.3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	19	24.4
	11-20 yıl	24	30.8
	21 yıl ve üzeri	35	44.9
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	23	29.5
	Fakülte	31	39.7
	Yüksekokul	5	6.4
	Üniversite	19	24.4

Araştırmaya yer alan yöneticilerin %92.3’ü erkek, %7.7’si kadındır. Mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde en yüksek yoğunluğun %44.9 ile 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemde en az yoğunluk %24.4 ile 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerdedir. Yöneticilerin %39.7’si fakülte mezunudur. Eğitim Enstitüsü mezunu olan yöneticilerin örneklemdaki oranı ise %29.5’dir.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	70	55.6
	Erkek	56	44.4
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	32	25.4
	11-20 yıl	50	39.7
	21 ve üzeri	44	34.9
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	19	15.1
	Fakülte	34	27.0
	Yüksekokul	15	11.9
	Üniversite	58	46.0

Araştırmaya yer alan öğretmenlerin %44.4'ü erkek, %55.6'sı kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örneklem dağılımı incelendiğinde 11-20 yıl kıdeme sahip olanların oranının %39.7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %46'sı üniversite mezunudur. Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin örneklemdeki oranı ise %15.1'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

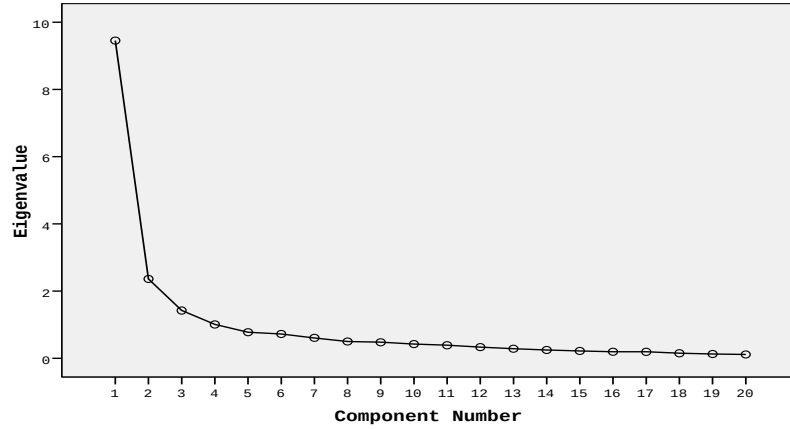
İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddelik motivasyon anketi kullanılmıştır. Motivasyon anketine ve sosyal beceri anketine ek olarak kimlik bilgi formu kullanılmıştır. Bu formla elde edilen bilgiler, seçilen araştırma grubu yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü şeklindedir.

Öğretmen motivasyon anketinin geliştirilmesi sürecinde araştırmacı yöneticilere yönelik belirlediği motivasyon maddelerini uzman görüşüne sunmuş ve belirtilen maddelerin 20 tanesinin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Oluşturulan anketin alt faktörlerini belirlemek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak için gerek istatistik teknikler uygulanmıştır.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer –Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0.50' dan yüksek çıkması ve Bartlett Sphericity testin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösterir. Bu ölçek için yapılan faktör analizi sonuçlarında KMO 0.50' den büyük (KMO=0.892) ve Bartlett testinin sonucu anlamlı ($p=0.000$) çıkmıştır.

Öğretmenlere uygulanan ölçekte faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %71 dir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 4 faktörün ortak varyanslarının ise 0.53 ile 0.82 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan 4 faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir.

Analizde önemli faktör sayısı özdeğer ölçütüne göre 4 olarak tanımlanmıştır. Bu durum özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir.



Grafik1- Faktör analizi sonucunda elde edilen özdeğer grafiği

Grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlemlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, grafikte ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlemlenmekte ve bu düşüş 3 ve 4. faktörlerden sonra da devam etmektedir. 4. faktörden sonra grafiğin genel gidişi yatay olup önemli bir düşüş eğilimi gözlemlenmemektedir. Yani 5. ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır.

Tablo 4. Döndürülmüş Bileşen matrisi (rotated component matrix)

Madde	Bileşen			
	1	2	3	4
5	.800	.312	.006	.083
4	.709	.327	.035	.142
6	.700	.568	.187	-.009
15	.670	.009	.431	.281
3	.638	.060	.321	.391
10	.616	.147	.275	.516
14	.602	.242	.394	.170
17	.144	.820	.328	.036
8	.287	.780	.006	.289
18	.072	.749	.335	.055
7	.441	.674	.034	.122
9	.421	.557	-.019	.464
19	.096	.208	.811	.185
20	.067	.096	.746	.328
16	.234	.305	.691	.189
12	.333	.035	.642	.382
1	.139	.030	.324	.816
2	.107	.110	.414	.764
11	.255	.384	.183	.648
13	.384	.231	.435	.533

Tablo 2’de görüldüğü gibi bileşen matrisi tablosunu incelendiğinde, 3, 4, 5, 6, 10, 14, 15. maddelerin 1. faktörde, 7, 8, 9, 17, 18. maddelerin 2. faktörde, 12, 16, 19, 20. maddelerin 3. faktörde, 1, 2, 11, 13 nolu maddelerin de 4. faktörde daha yüksek yükleme değerleri verdikleri görülmektedir.

Buna göre motivasyon ölçeğinin alt faktörleri maddelere göre aşağıdaki gibi belirlenir.

Tablo 5. Motivasyon ölçeği alt faktörler

Alt Faktör 1	Yönetici ile Çalışma
Madde 3	Okul yöneticimin sosyal ilişkilerdeki başarısı beni daha fazla çalışmaya teşvik eder.
Madde 4	Yöneticim tarafından, başarılı çalışmalarımın tebrik edilmesi beni onurlandırır.
Madde 5	Yöneticimin, gurur duyacağım bir görevi yapmamı istemesi benim için bir ödüdür.
Madde 6	Yöneticimin, çalışmalarına karşı ilgili olması beni yeni çalışmalar yapmam için cesaretlendirir.
Madde 10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.
Madde 14	Yöneticimin, demokratik tutum göstermesi beni motive eder.
Madde 15	Yöneticim, yaptığım işin önemli olduğuna beni inandırır.
Alt Faktör 2	Yönetici Saygısı
Madde 7	Yöneticimin duyarlılığı, benim işi en iyi şekilde yapmama neden olur.
Madde 8	Yöneticimin, düşüncelerime ve sözlerime karşı olumlu yaklaşımı, kendimi daha iyi ifade etmemi sağlar.
Madde 9	Okul yöneticimin saygılı davranışları beni fazlasıyla mutlu eder.
Madde 17	Okul yöneticimin karar verme sürecine beni dahil etmesi, görevimi daha istekli yapmamı sağlar.
Madde 18	Okulda yapılan çalışmalarla ilgili bilgi vermesi beni memnun eder.
Alt Faktör 3	Yönetici –Bireysel İhtiyaç İlişkisi
Madde 12	Okul yöneticim, üzüntülü ve mutsuz olduğumu anlar.
Madde 16	Yöneticimin, benim bireysel ihtiyaç veya sorunlarımla ilgilenmesinden memnunum.
Madde 19	Yöneticim, öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.
Madde 20	Yöneticim, öğretmenlerin alınan kararlara katılmasını sağlar
Alt Faktör 4	Yönetici Tutum Davranışları
Madde 1	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven içinde çalışmama olanak sağlar.
Madde 2	Okul yöneticimin, açık ve anlaşılır ifadeleri çalışma sırasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırır.
Madde 11	Bir amaç için, çaba göstermenin önemini net bir biçimde belirtir.
Madde 13	Okul yöneticimin, davranış ve uygulamaları benim eğitim-öğretim işlerine daha yüksek düzeyde odaklanmamı sağlar.

Birinci alt faktördeki maddeler öğretmenlerin yöneticiler ile çalışmaları ile ilgilidir. Bu nedenle 3, 4, 5, 6, 10, 14, 15 nolu maddelerden oluşan birinci alt faktöre *Yönetici ile Çalışma* alt faktörü adı verilmiştir. İkinci alt faktördeki 7, 8, 9, 17, 18 nolu maddeler yöneticinin öğretmene duyduğu saygı ile ilgilidir. Bu nedenle bu alt faktöre *Yönetici Saygısı* adı verilmiştir. Üçüncü alt faktördeki 12, 16, 19, 20 nolu maddeler yöneticilerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına karşı olan ilişkileri ile ilgilidir. Bu nedenle bu alt faktör *Bireysel İhtiyaçlar* olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktördeki maddeler yönetici tutum ve davranışları ile ilgilidir. Bu nedenle 1, 2, 11 ve 13 nolu maddelerden meydana gelen bu alt faktör *Yönetici Tutum Davranış* alt faktörü olarak adlandırılmıştır.

İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerini ölçmek için Doç. Dr. Galip YÜKSEL'in Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı'nda yayınladığı "Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır. Sosyal Beceri Envanteri Doç Dr. Galip Yüksel tarafından Türkçeye çevrilen anket 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini alan bir ölçme aracıdır. "Sosyal Beceri Envanteri" temel sosyal becerileri ölçmek amacıyla küçük çapta hazırlanmış 90 maddelik kendini tanımlama türünden bir araçtır. Envanteri cevaplayanlar 5'li Likert ölçeğini kullanarak her bir maddedeki tanımlamalara ne derece uyduklarına karar vererek cevap kâğıdı üzerinde işaretlemeler yaparlar. Küçük çapta olmasına rağmen geniş kapsamlı bir ölçme aracıdır. "Sosyal Beceri Envanteri" sosyal iletişim becerilerini duyuşsal ve sosyal olmak üzere iki seviyede ölçen altı alt ölçeği kapsar. Ayrıca sosyal becerilerin tümünü kapsayan global sosyal beceri seviyesini toplam olarak hesaplamaktadır. Alt ölçekler şunlardır. Anlatımcılık mesaj gönderme, duyarlık aldıkları mesajları yorumlama, kontrol ise çeşitli sosyal durumlarda iletişimsel süreci düzenleme becerisini ifade etmektedir (Yüksel, 2004: 9-11).

Sosyal Beceri Envanteri Alt Boyutları

1. Duyuşsal Anlatımcılık (Emotional Expressivity)
2. Duyuşsal Duyarlılık (Emotional Sensitivity)
3. Duyuşsal Kontrol (Emotional Control)
4. Sosyal Anlatımcılık (Social Expressivity)
5. Sosyal Duyarlılık (Social Sensitivity)
6. Sosyal Kontrol (Social Control)

1. Duyuşsal Anlatımcılık (DA): Bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Duyuşsal anlatımcı birey canlı ve neşelidir. Bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler. Duyuşsal anlatımcılık alt ölçek puanları yüksek bireyler, bu alt ölçek puanları düşük olan bireylerden daha cana yakın, atılgan kendine güvenen enerjik ve yaşam dolu bireyler olarak görülmüştür. Kişilerarası ilişkilerdeki eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü de ölçebilmektedir. Bunun yanı sıra duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği, duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerilerini ölçmektedir.

2. Duyuşsal Duyarlılık (DD): Başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümleme becerilerini ölçmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler başka bireylerin sözel olmayan duyuşsal mesajlarını doğru tam ve hızlı olarak çözümlerler. Ancak, başka bireyler, duyuşsal olarak duyarlı bireyleri çabuk etkileyebilirler. Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler, başkalarının duygusal durumlarını empatik olarak ifade edebilirler.

3. Duyuşsal Kontrol (DK): Bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini ölçmektedir. Duyuşsal kontrol, belli başlı duyguları yetenekli bir şekilde birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Bu kişiler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlaşma durumunda maske takabilirler.

4. Sosyal Anlatımcılık (SA): Sosyal anlatımcılık sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ölçmektedir. Diğer bir deyişle bu alt ölçek sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girme becerilerini ölçmektedir. Sözel akıcılıkla ilgili alt ölçektir. Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler cana yakın sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Dışa dönük, duygusal olarak tutarlı, gruba bağlı ve gözüpek bireylere işaret etmektedir.

5. Sosyal Duyarlık (SD): Sosyal duyarlık başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerilerini ölçmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin uygun sosyal davranışlarını yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılığı değerlendirmektedir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara dikkat ederler.

- 7. Sosyal Kontrol (SK):** Sosyal kontrol, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir.

Sosyal Beceri Envanterinden altı alt ölçek ve bir toplam puan olmak üzere yedi puan elde edilmiş olacaktır. Sosyal Beceri Envanterinde ‘yüksek’ puanlar, sosyal beceri yönünden olumlu oluşu, ‘düşük’ puanlar ise olumsuz oluşu işaret etmektedir (Yüksel, 2004).

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada “Sınıf Öğretmenleri Motivasyon Ölçeği” için elde edilen güvenilirlik değerleri (hesaplanan alfa katsayıları) ve faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri için aralıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 6

“Sınıf Öğretmenleri Motivasyon Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri

	Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)	Faktör yük değerleri için aralıklar
Yönetici ile Çalışma	7	0.90	0.60-0.80
Yönetici Saygısı	5	0.87	0.56-0.82
Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi	4	0.85	0.64-0.81
Yönetici Tutum ve Davranışları	4	0.86	0.53-0.82
Genel	20	0.94	0.53-0.82

Görüldüğü gibi her bir faktör için elde edilen güvenilirlik katsayıları 0.85 ve üstündedir. Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.53 ile 0.82 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada ilk önce tanımlayıcı istatistikler verilerek genel düzeyler tanımlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel testler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi faktörler düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir. Bu karşılaştırmalara geçmeden önce faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmektedir.

Bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu görüldüğünden iki grubun karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Tukey testi* uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Faktörler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında *Pearson Korelasyon* katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordamaları tespit etmek için ise *Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Çalışmada yer alan analizler SPSS 18.0 (PASW 18.0) paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin genel düzeyinin incelenmesi tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin genel düzeyi

Okul Yöneticisinin Sosyal İletişim Becerisi	n	Toplam Puan		Ortalama Puan	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Duygusal Anlatımcılık	78	40.35	7.11	2.67	.57
Duyuşsal Duyarlılık	78	44.05	7.28	3.31	.53
Duyuşsal Kontrol	78	39.23	8.25	2.77	.57
Sosyal Anlatımcılık	78	45.33	9.15	3.02	.61
Sosyal Duyarlılık	78	56.62	9.28	2.81	.65
Sosyal Kontrol	78	37.08	7.80	2.47	.52

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerine ait alt boyutlar incelendiğinde “*Duyuşsal Duyarlılık*” boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. “*Sosyal Kontrol*” boyutuna ait ortalama puan ise diğer alt boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip görülmektedir.

Buna göre ilköğretim okul yöneticilerinin başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümüleme becerileri diğer sosyal becerilerinden daha yüksektir. Ancak, Yüksel (2004) herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket etme, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurma, sosyal durumlarda kendilerini kontrol becerileri, diğer sosyal becerilerine göre daha düşüktür diyebiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri alt boyutlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması tablo 8, 9, 10, 11, 12, 13'te verilmiştir.

Tablo 8

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duygusal Anlatıcılık*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	19	39.05	6.37	1.63	0.20
11-20 yıl	24	39.04	5.84		
21 yıl ve üzeri	35	41.94	8.07		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Anlatıcılık*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,75)}=1.63; p>0.05$]. bireylerin sözel olmayan iletişim becerileri mesleki kıdeme göre bir değişiklik göstermemektedir denebilir.

Tablo 9

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Duyarlılık*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1-10 yıl	19	41.11	7.95	4.53	0.02	1-10 yıl - 11-20 yıl
11-20 yıl	24	44.00	6.33			1-10 yıl - 21 yıl ve üstü
21 yıl ve üzeri	35	45.69	7.21			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Duyarlılık*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,75)}=4.53; p<0.05$]. Buna göre mesleki kıdem yöneticilerin “*Duyuşsal Duyarlılıkları*” üzerinde önemli bir faktördür. Mesleki kıdemin düzeyleri arasındaki farklılığı görmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan ilköğretim okulu yöneticilerinin 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha düşük “*Duyuşsal Duyarlık*” puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu durum fark sütununda ifade edilmiştir. “*Duyuşsal Duyarlık*” alt ölçeği, başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümüleme becerilerini ölçmektedir.

Tablo 10

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Kontrol*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	19	37.79	6.82	0.49	0.62
11-20 yıl	24	39.08	7.24		
21 yıl ve üzeri	35	40.11	9.59		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Kontrol*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir. [$F_{(2,75)}=0.49; p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle kıdem değişkeni öğretmenlerin “*Duyuşsal Kontrol*” becerilerinde farklılaştıran bir değişken değildir. Duyuşsal ve sözel olmayan tepkileri düzenleme becerileri mesleki kıdeme göre değişmemektedir.

Tablo 11

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Anlatımcılık*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	19	47.32	8.90	0.98	0.38
11-20 yıl	24	43.42	7.75		
21 yıl ve üzeri	35	45.57	10.11		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Anlatımcılık*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir. [$F_{(2,75)}=0.98; p>0.05$]. Sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girme becerileri mesleki kıdeme göre değişmemektedir.

Tablo 12

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Duyarlık*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	19	56.16	6.80	0.29	0.75
11-20 yıl	24	55.71	8.73		
21 yıl ve üzeri	35	57.49	10.83		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Duyarlık*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,75)}=1.63;p>0.05$]. Mesleki kıdem, başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerileri üzerinde etkili değildir denebilir.

Tablo 13

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Kontrol*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	19	35.95	6.22	1.17	0.32
11-20 yıl	24	35.79	5.59		
21 yıl ve üzeri	35	38.57	9.58		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Kontrol*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,75)}=1.63;p>0.05$]. Mesleki kıdem, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket etme becerisi üzerinde etkili değildir denebilir.

İlköğretim okulu yöneticileri sosyal becerileri alt boyutlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması tablo 14, 15, 16, 17, 18, 19’da verilmiştir.

Tablo 14

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Anlatımcılık*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	23	40.57	6.75	3.30	0.04	Fakülte-Y.Okul ve Üni.
Fakülte	31	42.35	6.70			
Yüksekokul ve Üniversite	24	37.54	7.30			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Anlatımcılık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,75)}=3.30;p<0.05$]. Öğrenim durumu için çoklu karşılaştırma testine göre fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksekokul ve üniversite mezunlarına göre daha yüksek “*Duyuşsal Anlatımcılık*” puanına sahip olduğu görülmektedir. Duyuşsal mesajları gönderme becerileri daha yüksektir diyebiliriz.

Tablo 15

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Duyarlılık*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Eğitim Enstitüsü	23	41.29	7.98	2.65	0.08
Fakülte	31	44.91	6.49		
Yüksekokul ve Üniversite	24	45.55	6.89		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Duyarlılık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,75)}=2.65; p>0.05$]. Buna göre, okul yöneticilerinin empati becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Tablo 16

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Kontrol*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	23	37.91	8.57	4.20	0.02	Eğitim Enst.-Fakülte
Fakülte	31	42.35	7.62			Y.Okul ve Üni.- Fakülte
Yüksekokul ve Üniversite	24	36.46	7.69			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Kontrol*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,75)}=4.20; p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksekokul ve üniversite mezunları ile eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha yüksek “*Duyuşsal Kontrol*” puanına sahip olduğu görülmektedir.

Buna göre fakülte mezunu okul yöneticilerinin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileri, yüksekokul, üniversite ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha yüksektir diyebiliriz.

Fakülte mezunu öğretmenler, duygularını yetenekli bir şekilde birleştirme ve bu duyguları maske altında gizleme becerileri daha iyi gösterebilmektedirler denebilir.

Tablo 17

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Anlatımcılık*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Eğitim Enstitüsü	23	45.26	9.47	1.05	0.36
Fakülte	31	46.94	9.39		
Yüksekokul ve Üniversite	24	43.33	8.47		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Anlatımcılık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,75)}=1.05; p>0.05$]. Buna göre, yöneticilerin sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girme becerileri, öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 18

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Duyarlık*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	23	55.91	10.13	4.39	0.02	Y.Okul ve Üni.- Fakülte
Fakülte	31	60.00	8.57			
Yüksekokul ve Üniversite	24	52.92	7.90			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Duyarlık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,75)}=4.39; p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksekokul ve üniversite mezununa göre daha yüksek “*Sosyal Duyarlık*” puanına sahip olduğu görülmektedir.

Fakülte mezunu yöneticilerin başkalarının sözel mesajlarını çözme becerileri ve sosyal davranışlarını yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılık becerileri diğer okul mezunlarına göre daha yüksektir diyebiliriz.

Tablo 19

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Kontrol*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	23	34.70	9.02	4.25	0.02	Y.Okul ve Üni.- Fakülte
Fakülte	31	40.10	6.87			
Yüksekokul ve Üniversite	24	35.46	6.57			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal Kontrol*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,75)}=4.39; p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin, yüksekokul ve üniversite mezunlarına göre daha yüksek “*Sosyal Kontrol*” puanına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre fakülte mezunu yöneticiler diğerlerine göre, daha cana yakın, tutarlı, girişken, özgür, gruba bağlı ve rahat karakter özelliklerine sahiptir denilebilir.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının genel düzeyinin incelenmesi tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyonlarının genel düzeyi

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu	n	$\bar{X}$	SS
Yönetici ile Çalışma	126	4.32	.63
Yönetici Saygısı	126	3.82	.99
Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi	126	3.82	.99
Yönetici Tutum ve Davranışları	126	4.28	.71

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyonlarına ait alt boyutlar incelendiğinde “*Yönetici ile Çalışma*” boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. “*Yönetici Saygısı*” ve “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” boyutlarına ait ortalama puanlar ise diğer alt boyutlara göre nispeten daha düşüktür. Yöneticinin sosyal ilişkilerdeki başarısının öğretmeni çalışmaya teşvik etmesi, öğretmenin başarılı çalışmalarını tebrik etmesi, öğretmeni gurur duyacağı bir işle görevlendirmesi diğer alt boyutlara göre daha motive edici bulunmuştur diyebiliriz.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması tablo 21, 22, 23, 24'te verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” puanının cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	56	4.33	.62	.15	.87
Kadın	70	4.31	.63		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici ile Çalışma*” motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(124)}=0.15; p>0.05$]. yöneticinin sosyal ilişkilerdeki başarının, öğretmenin başarılı çalışmalarını tebrik etmesi, öğretmenin gurur duyacağı bir işle ödüllendirmesi, çalışmalarına karşı ilgili olması erkek ve bayan öğretmenler üzerindeki motivasyonu farklılık göstermemektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin “*Yönetici Saygısı*” puanının cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	56	4.39	.50	-.54	.58
Kadın	70	4.44	.56		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(124)}=-0.54; p>0.05$]. Yönetici duyarlılığının, öğretmenlerin düşünce ve sözlerine karşı olumlu yaklaşımının kadın ve erkek öğretmenler üzerinde farklı bir motivasyon etkisine sahip değildir denilebilir.

Tablo 23

Öğretmenlerin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” puanının cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	56	4.18	.94	2.71	.04
Kadın	70	3.68	1.02		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” motivasyonunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği söylenebilir

[$t_{(124)}=2.71;p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde erkek öğretmenlerde “*Yönetici Bireysel İhtiyaç ilişkisi*” motivasyonuna ait puanının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticinin çalışanın üzüntülü ve mutsuz olduğunu anlaması, çalışanın, bireysel ihtiyaç veya sorunlarıyla ilgilenmesi, işlerinde özgür olmalarına dikkat etmesi, alınan kararlara katılmalarını sağlaması, erkek öğretmenler üzerinde daha fazla motive edicidir diyebiliriz.

Tablo 24

Öğretmenlerin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” puanının cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	56	4.33	.58	.78	.43
Kadın	70	4.23	.79		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(124)}=0.78;p>0.05$]. Yöneticinin tutum ve davranışlarının çalışanın güven içinde çalışmasında, açık anlaşılır ifadeler kullanmasının çalışma sırasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırmasındaki motivasyon etkisi kadın ve erkek öğretmenler üzerinde aynıdır diyebiliriz.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması tablo 25, 26, 27, 28’de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	32	4.28	.67	.12	.88
11-20 yıl	50	4.32	.60		
21 yıl ve üstü	44	4.35	.63		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici ile Çalışma*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,123)}=0.12;p>0.05$]. Yöneticinin demokratik tutum göstermesinin, öğretmenin yaptığı işin önemli olduğuna inandırması, kendisiyle çalışılmasından gurur ve zevk duyulmasını sağlamasıyla ilgili motive etkisi mesleki kıdemin her düzeyinde aynıdır diyebiliriz.

Tablo 26

Öğretmenlerin “*Yönetici Saygısı*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	32	4.41	.52	.01	.99
11-20 yıl	50	4.42	.54		
21 yıl ve üstü	44	4.42	.55		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,123)}=0.01$; $p>0.05$]. öğretmenlerin düşüncelerine ve sözlerine karşı olumlu yaklaşımının öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlaması, yöneticinin saygılı davranışlarının öğretmenleri mutlu etmesi ile ilgili motivasyonu mesleki kıdeme göre değişiklik göstermemektedir denilebilir.

Tablo 27

Öğretmenlerin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	32	3.78	.83	.62	.53
11-20 yıl	50	3.72	1.08		
21 yıl ve üstü	44	3.94	1.01		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,123)}=0.62$; $p>0.05$]. yöneticinin mutsuz olduğunu anlaması, bireysel ihtiyaç ve sorunlarıyla ilgilenmesi, işinde özgür olmasını sağlaması, alınan kararlara katması ile ilgili motivasyon mesleki kıdeme göre değişmemektedir denilebilir.

Tablo 28

Öğretmenlerin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” puanının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1-10 yıl	32	4.23	.71	.10	.90
11-20 yıl	50	4.30	.67		
21 yıl ve üstü	44	4.29	.74		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2,123)}=0.10;p>0.05$]. Yöneticinin tutum ve davranışlarının öğretmenin güven içinde çalışmasını sağlaması, amaç için öğretmenin çalışmasının önemini net bir biçimde belirtmesinin sağladığı motivasyon mesleki kıdeme göre değişmemektedir denilebilir.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması tablo 29, 30, 31 ve 32’de verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	19	4.03	.67	6.03	.01	Eğitim Enstitüsü - Fakülte
Fakülte	34	4.28	.64			Eğitim Enstitüsü - Yüksekokul
Yüksekokul	15	4.34	.68			Eğitim Enstitüsü - Üniversite
Üniversite	58	4.43	.56			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici İle Çalışma*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(3,74)}=6.03;p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” puanları diğer öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerden daha düşüktür. Yöneticinin öğretmeni yaptığı işin önemli olduğuna inandırması, demokratik tutum göstermesinin motive etkisi eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler üzerinde daha azdır denilebilir.

Tablo 30

Öğretmenlerin “*Yönetici Saygısı*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	19	4.13	.65	3.75	.03	Eğitim Enstitüsü - Yüksekokul
Fakülte	34	4.37	.58			Eğitim Enstitüsü - Üniversite
Yüksekokul	15	4.53	.48			
Üniversite	58	4.51	.45			

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir

[$F_{(3,74)}=3.75;p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerin “*Yönetici Saygısı*” puanları öğrenim durumu yüksekokul ve üniversite olan öğretmenlerden daha düşüktür. Bu alt boyut incelendiğinde yöneticinin duyarlılığı, öğretmenin düşüncelerine ve sözlerine karşı olumlu yaklaşımı, saygılı davranışları, karar verme sürecine öğretmeni dahil etmesi eğitim enstitüsü mezunu öğretmenleri motive etmede diğer mezunlara göre daha az etkiye sahiptir denilebilir.

Tablo 31

Öğretmenlerin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Eğitim Enstitüsü	19	3.59	1.03	.76	.52
Fakülte	34	3.86	1.01		
Yüksekokul	15	4.10	.73		
Üniversite	58	3.78	1.04		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3,74)}=0.76;p>0.05$]. Öğretmenlerin mutsuz durumlarıyla, sorunlarıyla ve bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenilmesinin motive edici olması öğrenim durumuna göre değişmemektedir denilebilir.

Tablo 32

Öğretmenlerin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” puanının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Eğitim Enstitüsü	19	4.05	.78	.81	.49
Fakülte	34	4.30	.72		
Yüksekokul	15	4.33	.63		
Üniversite	58	4.33	.69		

Tablo incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları İlişkisi*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3,74)}=0.81;p>0.05$]. Yöneticinin davranış ve uygulamalarının öğretmenin eğitim öğretim işlerine daha yüksek düzeyde odaklanmasını sağlaması öğrenim durumuna göre farklı bir motivasyon etkisine sahip değildir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Motivasyonları*” arasındaki ilişki matrisi

	Yönetici ile Çalışma	Yönetici Saygısı	Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi	Yönetici Tutum ve Davranışları
Duygusal Anlatımcılık	.62	.44	.31	.46
Duyuşsal Duyarlılık	.42	.38	.22	.37
Duyuşsal Kontrol	.56	.39	.37	.60
Sosyal Anlatımcılık	.33	.26	.65	.48
Sosyal Duyarlılık	.35	.35	.40	.48
Sosyal Kontrol	.47	.26	.37	.83

Yukarıdaki tabloda ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerine*” ait alt boyutlar ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarına ait alt boyutlar arasındaki ilişki katsayıları verilmiştir. İlişki katsayılarının hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Tabloda bazı alt boyutlara ilişkin oldukça güçlü olduğu görülmektedir. Örneğin, yöneticilerin “*Sosyal Kontrol*” alt boyutları ile öğretmenlerin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutları arasında aynı yönlü oldukça güçlü bir ilişki söz konusudur ($r = 0.83$).

Yöneticilerin “*Duyuşsal Anlatımcılık*” ve “*Duyuşsal Duyarlık*” alt boyutları öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutu ile en yüksek ilişki katsayısına sahiptir. “*Duyuşsal Kontrol*” ve “*Sosyal Duyarlığın*” “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” ile en yüksek ilişki değerine sahip olduğu görülürken, “*Sosyal Anlatımcılık*” ile en yüksek ilişkiye sahip motivasyon alt boyutu “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*”dir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin Yönetici ile Çalışma alt boyutu arasındaki yordayıcı ilişki tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	9.38	6	1.56	11.3*	0.01
Artıklar	9.82	71	0.14		
Toplam	19.20	77			

* $p < 0.05$, $R = 0.70$, $R^2 = 0.49$

Tablodan da görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani ilköğretim yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerine*” ait alt boyutlardan en az biri ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutunu yordamaktadır [$F_{(6,71)} = 11.3$, $p < 0.05$]. Hangi boyutların “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutu Arasındaki Yordamsal Yapı İçin Katsayı Tahminleri

	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	1.780	.323		5.520*	.001
Duyusal Anlatımcılık	.365	.090	.416	4.034*	.001
Duyusal Duyarlılık	.115	.097	.121	1.182	.241
Duyusal Kontrol	.271	.120	.311	2.261*	.027
Sosyal Anlatımcılık	.063	.078	.077	.815	.418
Sosyal Duyarlılık	-.082	.091	-.107	-.902	.370
Sosyal Kontrol	.034	.117	.035	.290	.772

Bağımlı Değişken: Yönetici ile Çalışma

* $p < 0.05$

Tablodan da görüldüğü gibi sadece “*Duyusal Anlatımcılık*” [$t_{(70)} = 2.33$; $p < 0.05$] ve “*Duyusal Kontrol*” [$t_{(70)} = 2.33$; $p < 0.05$] alt boyutları “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutunu yordamaktadır. “*Duyusal Anlatımcılık*” ve “*Duyusal Kontrol*” puanları

arttıkça “*Yönetici ile Çalışma*” motivasyonuna ait puan da artmaktadır. Sözel olmayan mesajları gönderme becerisi ile duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini kontrol becerisine sahip yönetici, yönetici ile çalışma alt boyutu motive edici faktörleri gösterebilmektedir diyebiliriz. Örneğin yöneticinin sosyal ilişkilerdeki başarısı öğretmeni daha fazla çalışmaya teşvik etmektedir veya cana yakın, atılgan, kendine güvenen yönetici, öğretmenin yaptığı işin önemli olduğuna inandırması, demokratik tutum göstermesi ile motivasyon sağlamada başarılıdır denilebilir.

Kendini duyuşsal olarak kontrol eden yönetici, öğretmenin çalışmalarına daha ilgili olarak yeni çalışmalar yapmasını motive etmede başarılıdır diyebiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin yönetici saygısı alt boyutu arasındaki yordayıcı ilişki tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için ANOVA testi sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	5.77	6	.96	4.79	.01
Artıklar	14.27	71	.20		
Toplam	20.05	77			

* $p<0.05$, $R=0.54$, $R^2=0.29$

Tablodan da görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani ilköğretim yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerine*” ait alt boyutlardan en az biri ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” alt boyutunu yordamaktadır [$F_{(6,71)}=4.79$, $p<0.05$].

Hangi boyutların “*Yönetici Saygısı*” alt boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 37

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Saygısı*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için katsayı tahminleri

	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		p
	B	St.Hata	Beta	t	
Sabit	2.06	.389		5.31*	.01
Duygusal Anlatımcılık	.274	.109	.306	2.52*	.01
Duyuşsal Duyarlılık	.185	.117	.191	1.58	.12
Duyuşsal Kontrol	.113	.145	.126	.78	.44
Sosyal Anlatımcılık	.105	.094	.126	1.12	.27
Sosyal Duyarlılık	.094	.110	.120	.86	.39
Sosyal Kontrol	-.167	.141	-.171	-1.19	.24

Bağımlı Değişken: Yönetici saygısı

* p<0.05

Tablodan da görüldüğü gibi sadece “*Duyuşsal Anlatımcılık*” [$t_{(70)}=2.33$; $p<0.05$] alt boyutu *yönetici saygısı* alt boyutunu yordamaktadır. “*Duyuşsal Anlatımcılık*” puanları arttıkça “*Yönetici Saygısı*” motivasyonuna ait puan da artmaktadır. “*Duyuşsal Anlatımcılık*” alt boyutuna ait ortalamada 1 puanlık artış yönetici saygısı motivasyonunda yaklaşık olarak ortalama 0.274 puanlık bir artışı sağlamaktadır. Duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerisine sahip yöneticinin, yönetici saygısı alt boyuttaki maddelerin içerdiği davranışları göstererek motive eder denilebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisi alt boyutu arasındaki yordayıcı ilişki tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için ANOVA testi sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	5.71	6	.95	11.65*	0.01
Artıklar	5.80	71	.08		
Toplam	11.60	77			

* p<0.05, R=0.70, R²=0.49

Tablodan da görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani ilköğretim yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerine*” ait alt boyutlardan en az biri ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutunu yordamaktadır [$F_{(6,71)}=11.65$, $p<0.05$]. Hangi boyutların “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 39

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için katsayı tahminleri

	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		p
	B	St.Hata	Beta	t	
Sabit	2.20	.248		8.88*	.01
Duygusal Anlatımcılık	.068	.069	.101	.98	.33
Duyuşsal Duyarlılık	.001	.075	.002	.02	.98
Duyuşsal Kontrol	-.133	.092	-.196	-1.44	.16
Sosyal Anlatımcılık	.382	.060	.602	6.39*	.01
Sosyal Duyarlılık	.179	.070	.303	2.56*	.01
Sosyal Kontrol	.033	.090	.045	.37	.71

Bağımlı Değişken: Yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisi

* $p<0.05$

Tablodan da görüldüğü gibi sadece “*Sosyal Anlatımcılık*” [$t_{(70)}=6.39$; $p<0.05$] ve “*Sosyal Duyarlılık*” [$t_{(70)}=2.56$; $p<0.05$] alt boyutları “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutunu yordamaktadır. “*Sosyal Anlatımcılık*” ve “*Sosyal Duyarlılık*” puanları arttıkça *Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi* motivasyonuna ait puan da artmaktadır. *Sosyal Anlatımcılık* alt boyutu “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” motivasyonuna daha fazla etki yapmaktadır. “*Sosyal Anlatımcılık*” alt boyutuna ait ortalamada 1 puanlık artış “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” motivasyonunda yaklaşık olarak ortalama 0.382 puanlık bir artışı sağlamaktadır. Sosyal yakınlaşmaya girme becerisi ve başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerileri yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisi alt boyutundaki motive edici faktörleri etkilemektedir denilebilir. Sosyal yakınlaşma becerisine sahip yönetici öğretmenin daha özgür çalışmasına olanak sağlayarak onu motive eder diyebiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin Yönetici Tutum ve Davranışları alt boyutu arasındaki yordayıcı ilişki tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için ANOVA testi sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	5.33	6	.89	29.02	0.01
Artıklar	2.17	71	.03		
Toplam	7.50	77			

* $p < 0.05$, $R = 0.84$, $R^2 = 0.71$

Tablodan da görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani ilköğretim yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerine*” ait alt boyutlardan en az biri ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutunu yordamaktadır [$F_{(6,71)} = 29.02$, $p < 0.05$]. Hangi boyutların “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 41

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim öğretmenlerinin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutu arasındaki yordamsal yapı için katsayı tahminleri

	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar	t	p
	B	St.Hata	Beta		
Sabit	2.52	.152		16.6*	.00
Duygusal Anlatımcılık	.024	.043	.043	.55	.58
Duyuşsal Duyarlılık	-.008	.046	-.013	-.17	.86
Duyuşsal Kontrol	.029	.056	.053	.51	.61
Sosyal Anlatımcılık	.086	.037	.167	2.34*	.02
Sosyal Duyarlılık	-.007	.043	-.014	-.16	.87
Sosyal Kontrol	.429	.055	.717	7.80*	.00

Bağımlı Değişken: Yönetici tutum ve davranışları

* $p < 0.05$

Tablodan da görüldüğü gibi sadece “*Sosyal Anlatımcılık*” [$t_{(70)}=2.34$; $p<0.05$] ve *Sosyal Kontrol* [$t_{(70)}=7.80$; $p<0.05$] alt boyutları “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutunu yordamaktadır. “*Sosyal Anlatımcılık*” ve “*Sosyal Kontrol*” puanları arttıkça “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” motivasyonuna ait puan da artmaktadır. “*Sosyal Kontrol*” alt boyutu “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” motivasyonunda oldukça önemli bir etkiye sahiptir. “*Sosyal Kontrol*” puanındaki ortalama 1 puanlık artış “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” motivasyonu puanında ortalama olarak 0.429 puanlık bir artış meydana getirmektedir. Sosyal durumda ortama uygun hareket etme becerisine sahip yönetici, öğretmen motivasyonunda etkili olan yönetici tutum ve davranışları alt boyutundaki maddelerin içerdiği motive edici tutum ve davranışları gösterebilir diyebiliriz. Yöneticinin tutum ve davranışları öğretmenin güven içinde çalışmasına olanak sağlayarak öğretmeni motive etmesi, onun sosyal iletişim kurabilme ve sosyal duruma uygun hareket edebilme becerisine sahip olması demektir diyebiliriz.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin genel düzeyi incelendiğinde sosyal iletişim becerilerine ait alt boyutlardan “*Duyuşsal Duyarlık*” boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Başkalarının sözel olmayan mesajlarını doğru tam ve hızlı çözümleme, empati becerisinin diğer becerilerden daha yüksek olduklarını göstermektedir. “*Sosyal Kontrol*” boyutuna ait ortalama puan ise diğer alt boyutlara göre daha düşük gözlenmiştir. Sosyal bir durumda genelde ne beklendiğini anlama ve sosyal ilişkilerde aktif olma, öz güvene sahip olma becerilerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Özan (2006)’ ın yapmış olduğu araştırma sonucunda elde etmiş olduğu ilköğretim okul yöneticilerinin beden dilini kullanma, iletişim sürecine uygun davranma becerilerde yöneticiler kendilerini başarılı sayarken öğretmenler aynı görüşte değildiler. Bu çalışmada da bu becerilerin diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar; “*Duyuşsal Anlatımcılık*” alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, “*Duyuşsal Duyarlık*” puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan ilköğretim okulu yöneticilerinin empati becerilerinin 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha düşüktür diyebiliriz. İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Duyuşsal Kontrol*”, “*Sosyal Anlatımcılık*”, “*Sosyal Duyarlık*” ve “*Sosyal Kontrol*” puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerilerinin*” öğrenim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, “*Duyuşsal Anlatımcılık*”, “*Duyuşsal Kontrol*”, “*Sosyal Duyarlık*”, “*Sosyal Kontrol*” boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir. Fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksekokul ve üniversite mezunlarına göre daha yüksek “*Duyuşsal Anlatımcılık*” puanına sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin “*Duyuşsal Duyarlık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksekokul ve üniversite mezunlarına göre daha yüksek “*Duyuşsal Kontrol*” puanına sahiptirler. “*Sosyal Anlatımcılık*” puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Fakülte mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin, yüksekokul ve üniversite mezunlarına göre daha yüksek “*Sosyal Duyarlık*” ve “*Sosyal Kontrol*” puanına sahip oldukları görülmüştür. Alanında eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerin sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara uyma ve sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin olma becerilerinin de arttığı söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının genel düzeyi incelendiğinde; “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. “*Yönetici ile çalışma*” alt boyutu daha çok yöneticinin sosyal ilişkilerdeki başarısıyla alakalıdır diyebiliriz. “*Yönetici Saygısı*” ve “*Yönetici- Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutlarına ait ortalama puanlar, diğer alt boyutlara nispeten daha düşük gözlenmiştir. “*Yönetici ile Çalışma*” boyutundaki maddelerden; “okul yöneticisinin sosyal ilişkilerdeki başarısı”, “yöneticinin, öğretmenin başarılı çalışmalarını takdir etmesi”, “yöneticinin öğretmene gurur duyacağı bir görevi vermesi”, “öğretmenin çalışmalarına karşı ilgili olması”, “öğretmenle çalışırken işi zevkle yapmasını sağlaması”, “demokratik tutum göstermesi”, “öğretmeni yaptığı işin önemli olduğuna inandırması” yüksek motivasyonu sağlayan unsurlar olduğu söylenebilir. Öztürk ve Dündar’ın (2003) örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler ile Karaköse ve Kocabaş’ın (2005) okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri araştırmaları sonuçlarına bakıldığında; “çalışanları takdir etme görüşlerini alma”, “müdürlerin yönetim becerileri” “bireylerarası iletişim”, “çalışanları fark etme ve takdir etme” yönünden bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında; “*Yönetici ile Çalışma*”, “*Yönetici Saygısı*” ve “*Yönetici Tutum ve*

Davranışları” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. “*Yönetici Bireysel İhtiyaç İlişkisi*” alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu elde edilmiştir.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda hiçbir boyutta anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonları öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasında “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” ve “*Yönetici Saygısı*” alt boyutu puanları diğer öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. “*Bireysel İhtiyaç ilişkisi*” alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Korelasyon analizi sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin “*Sosyal İletişim Becerileri*” ile ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiler incelendiğinde orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Yöneticilerin “*Sosyal Kontrol*” alt boyutu ile öğretmenlerin “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutu arasında aynı yönlü oldukça güçlü bir ilişki söz konusudur. Sosyal kontrol becerisi ortama uymayı görgü kurallarını sosyal normları uygulamayı gerektirir. Sosyal etkileşim sırasında iletişimin içeriği kontrolü ve yönlendirilmesi becerisi ile ilgilidir. Yöneticinin bu yönde gösterdiği tutum ve davranışların motivasyonu artırdığı düşünülebilir.

Yöneticilerin “*Duygusal Anlatımcılık*” ve “*Duyuşsal Duyarlık*” alt boyutları öğretmenlerin “*Yönetici ile Çalışma*” alt boyutu ile en yüksek ilişki katsayısı çıkmıştır. “*Duyuşsal Kontrol*” ve “*Sosyal Duyarlığın*”, “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” ile en yüksek ilişki değerine sahiptir. Duyguları anlama ve ifade etmede kontrol becerisine sahip yöneticinin tutum ve davranışları motivasyona uygun düşmektedir diyebiliriz.

“*Sosyal Anlatımcılık*” ile en yüksek ilişkiye sahip motivasyon alt boyutu “*Yönetici- Bireysel İhtiyaç*” ilişkisidir. Yöneticinin sosyal anlatım becerisi rahatça konuşabilmesi gruba bağlılığı sosyal ve sempatik oluşu öğretmenin ihtiyaçlarıyla ilgilenmesini sağladığı yönündedir. Başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girebilen bireylerdirler. Bu yakınlaşma sonucu öğretmenin sorunlarıyla daha yakından ilgilenen yönetici profilini ortaya çıkarmış olabilir.

Yöneticilerin sosyal beceri alt boyutu ölçeklerinden sadece “*Duyuşsal Anlatımcılık*” ve “*Duyuşsal Kontrol*” puanları arttıkça, sınıf öğretmenleri motivasyon ölçeği alt boyutundan “*Yönetici ile Çalışma*” motivasyonuna ait puan da artmaktadır.

Duyguları ifade etme ve duruma göre gülmeyi veya üzüntüyü gizleyebilen yönetici profili öğretmenlerle sosyal ilişkilerdeki başarısı öğretmenin motivasyonunu artırıcı yönde olduğu düşünülmektedir. Yöneticinin ikna kabiliyeti otama uygun davranışı motivasyonu olumlu yönde gerçekleştirebilecektir. Albrecht (2005)'in başarının yeni ilmi sosyal zeka adlı çalışmasında yöneticilerin çalışanları anlamada empati kurabilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Empati, motivasyon sağlamada önemli bir beceridir diyebiliriz. Bu araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar bununla bağdaşmaktadır diyebiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim sınıf öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi için yapılan regresyon analizi sonucunda; sosyal beceri alt boyutundan sadece “*Duyuşsal Anlatımcılık*”, “*Yönetici Saygısı*” alt boyutunu yordamaktadır. “*Duyuşsal Anlatımcılık*” yöneticinin öğretmenle olan ilişkilerdeki sözel olmayan anlatım yönüyle alakalıdır. “*Duyuşsal Anlatımcı*” birey enerjik ve yaşam doludur. Duyuşsal durumları kolay ifade edebilirler. Canlı ve neşeli yönetici öğretmenleri etkileyebilecektir.

Sadece “*Sosyal Anlatımcılık*” ve “*Sosyal Duyarlık*” alt boyutları yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisi alt boyutunu yordamaktadır. Konuşmayı seven, grup içinde olmayı seven, sözel ifadesi güçlü aynı zamanda başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerisi yüksek yönetici becerilerini içerir. Sosyal duyarlılığı yüksek bireyler iyi birer dinleyici ve izleyicidirler. Öğretmen kendini daha rahat ifade edecek. Kendisiyle ilgilenilecek, sözleri dikkate alınacağı için kendisine değer verilecek bunlar da öğretmeni motive edebilecektir.

“*Sosyal Anlatımcılık*” ve “*Sosyal Kontrol*” alt boyutları “*Yönetici Tutum ve Davranışları*” alt boyutunu yordamaktadır. “*Sosyal Anlatımcılık*” ve “*Sosyal Kontrol*” puanları arttıkça yönetici tutum ve davranışları motivasyonuna ait puan da artmaktadır. Sosyal anlatımcı birey gruba bağlıdır. Konuşmayı sever, dışa dönüktür. Duygusal olarak tutarlıdır. Sosyal kontrol becerisi yüksek yönetici rahat bir karakter özelliğine sahip özgüveni yüksektir. Güven, içinde, güven verici biriyle çalışmak, sözlü iletişimde kolaylık yaşamak, öğretmeni motive edebilecektir.

Öneriler

Uygulamaya ilişkin öneriler: Araştırmanın sonuçlarını incelediğimizde görülüyor ki okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin

seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecinde, okul yöneticilerine sosyal iletişim becerileri ile ilgili, düzeylerini yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitim verilebilir. “*Sosyal Kontrol*” alt boyutunun içerdiği, Sosyal bir durumda genelde ne beklendiğini anlama becerileri, Görgü kurallarına uyma, sosyal normlara dikkat etme, nezaket kuralları bilme ve uygulama becerileri araştırma sonuçlarına göre düşüktür çıkmıştır. Yöneticilerin bu becerilerinin düşük olması, iş birliğine yatkın olmadıklarını göstermektedir. Yine araştırma sonucu gözlenmiştir ki “*Sosyal Kontrol*” becerileri motivasyonu artırıcı özelliktedir. Sosyal beceriler öğrenilebilir beceriler olduğu için yöneticilerin bu becerilere yönelik eğitim almalarının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan ilköğretim okulu yöneticilerinin empati becerilerinin 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha düşüktür. Başkalarının mesajlarını alma ve çözümüleme becerileri ile ilgili mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan yöneticiler eğitime tabi tutulabilir. Bu onların yöneticilikteki başarılarını ve verimini artırabilecektir. (Veya okul müdürü seçiminde kıdem olarak 10 yıl çalışmış olma şartı aranabilir.)

İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerine karşı okul yöneticileri; sosyal ilişkilerdeki başarıya, öğretmenin başarılı çalışmalarını takdir etmeye, öğretmene gurur duyacağı bir görevi vermeye, öğretmenin çalışmalarına karşı ilgili olmaya, öğretmenle çalışırken işi zevkle yapmasını sağlamaya, demokratik tutum sergilemeye, öğretmeni yaptığı işin önemli olduğuna inandırmaya çalışmaları uygulamada yüksek motivasyonu sağlayan unsurlar olabileceğinden dikkat etmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya ilişkin öneriler: İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki yeni bir araştırma konusu olabilir. Yine okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin proje yönetimlerine veya çatışma yönetimlerine ya da ekip çalışmalarına etkileri araştırılabilir. Yöneticilikte 10 yılını doldurmayan idarecilerin sosyal beceri düzeyleri daha derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Etkili motivasyon*. (Çev. S. Uygun). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Akçay, A. (2003). *Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?* Milli Eğitim Dergisi, 157. <http://yayim.meb.gov.tr> adresinden 15 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Albrecht, K. (2005). *Social intelligence: the new science of success*. <http://www.karlalbrecht.com/>. adresinden 20 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.
- Allan, J. (1998). *Daha iyi nasıl motive etme?* (Çev. A. Çimen). İstanbul: Timaş Basım Ticaret ve Sanayi Anonim Şirketi. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).
- Altılar, N. (2008). *Duygusal zekâ 21 günde kendinizi keşfedin*. (1. Basım). İstanbul: Ara Kitap.
- Amen, D. G. (2006). *15 günde dahi beyin'e nasıl sahip olursunuz?* (Çev. A. Uysal). İstanbul: Pegasus Yayınları (Eserin orijinali 2006'da yayımlanmıştır).
- Arıkan, M. (2005). *Nitelikli insan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi*. (2. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aslan, A. E. (Editör). (2002). *Örgütle kişisel gelişim*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası*. (1. Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul. Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3. Basım). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 111.
- Bıçakçı, İ. (2001). *İnsan odaklı toplumsal bir bakış iletişim dünyamız*. İstanbul: Kapital Medya A. Ş.

Bozdağ, M. (2007). *Sevgi zekâsı*. (1. Basım). İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Ceylan, D. (Ocak, 2001). *Öğretmenlik mesleğinde iş güçlüğü ve tatminsizlik*. <http://www.mufettisler.net/makale/is> adresinden 15 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.

Christensen, T. E. (2010). *What are social skills*. <http://www.wisegeek.com/> Popular Life Media Inc. adresinden 10 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Charlene, J. P. (2007). *Social intelligence: the heart and science of human relationship*. Social intelligence styles.1. [http:// www.InnovativeHumanDynamics.com](http://www.InnovativeHumanDynamics.com). adresinden 10 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.

Crick, F. (2000). *Şaşırtan varsayım insan varlığının temel sorunlarına yanıt arayışı*. (Çev. S. Say). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları. (Eserin orijinali 1997’de yayımlandı).

Cüceloğlu, D. (2002). *Keşkesiz bir yaşam için iletişim donanımları*.(25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı*. (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Damasio, A. R. (1999). *Descartes’in yanılgısı duygu, akıl ve insan beyni*. (Çev. B. Atlamaz). İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı).

Dilenschneider, R. L. (1996). Social IQ and mbas: recognizing the importance of communication. <http://www.ArticleSocialIQandMAS> rekognizing adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinden alınmıştır.

Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. (22. Basım). İzmir: Sistem Yayıncılık A.Ş.

Doğan, R. İ. (2010). *Bedenin dili, beden diliyle iletişimi yeni ve çok basit bir metodla öğrenmenin yolları*. (2. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık A. Ş.

Durucker, P. F. (2006). *Klasik ‘Yönetimi icat eden adam’-businessweek Drucker*. (Çev. Z. Dicleli). İstanbul: Acar Basım ve Cilt San. Tic. A. Ş. (Eserin orijinali 2005’te yayımlandı).

Durmaz, M. (2004). *Kişilerarası iletişim ve motivasyon*. (2. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

- Ergin, A. ve Birol C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (6. Basım). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (11. Basım). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A. Ş.
- Eren, E. (1997). *Yönetim ve organizasyon*. (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.
- Elcircevi, A. (2005). *Çılgının gücü Scream force*. (5. Basım). Ankara: Evren Yayıncılık. A.Ş.
- Evliyaoğlu, G. (1987). *İletişim psikolojisi psikolojik iletişim*. (1. Basım). Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Ferris, G. Perrewe, R. Pamela, L. and Dauglas, C. (2002). *Social effectiveness in organizaions construcr validity and research directions* (human resource management). June 22. journal of leaders ship & organizaitional studies.<http://highbeam.com/doc/1G1-94448103.html>. adresinden 15 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Giannantonio, C.M. (2002). *Executives insights into hr practices and education*. Human resource. Management review, Vol.12, 4, (491-511).
- Goleman, D. (2009/1998). *İş başında duygusal zekâ*. (Çev. H. Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı).
- Goleman, D. (2007/2006). *Sosyal zekâ. insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (Çev. O. Ç. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş. (Eserin orijinali 2006’da yayımlandı).
- Goleman, D. (2009). *Duygusal zekâ neden IQ’dan daha önemlidir?* (32. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş.
- Greene, J.O. and Burleson, B.R. (2003). *Handbook of Communication and Social İnteraction Skiils*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruing, J. E. (2005/2002). *Halkla ilişkilerde ve iletişim yönetiminde mükemmellik*. (Çev. E. Özsayar). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım. Tic. Ltd. Şti. (Orjinali 2002’de yayımlandı).
- Gümüş, M. (2002). *Yönetimde başarı için altın kurallar*. (3. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Güney, S. (Editör). (2001). *Yönetim ve organizasyon*.(1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2008). *İletişim becerileri anlamak, anlatmak, anlaşmak*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ilke, yöntem ve süreçler*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Herrmann, N. (2003). *İş yaşamında bütünsel beyin*. (Çev. M. Öner). İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Hillier, A. (2007). *Beynin gizli güçleri*. (5. Baskı). İstanbul : Safir Basın Yayın Dağıtım.
- Kamp, D. (2002/1996). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede insan yetenekleri*. (1. Basım). (Çev. M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti. (Orijinali 1996'yılında yayımlandı).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*.(1. Basım). Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kara, N. (2004). *Kur'an da beden dili*. (1. Basım). İstanbul: Bilge Yayıncılık, Eğitim, Sağlık Hizmetleri ve Ticaret A.Ş.
- Karaköse, T. Kocabaş, İ. (2005). *Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1): 3-14Web: <http://> adresinden 15 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Karatepe, S. (2005). *Örgütlerde iletişim- güdüleme ilişkisi*.(1. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Keenan, K. (1997) *Yöneticinin kılavuzu davranışları anlama*.(çev. V. Atayman. İstanbul: Remzi Kitabevi. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Keenan, K. (1997). *Yöneticinin kılavuzu iletişim kurma*. (Çev. Atayman). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).
- Kırmızı, H. (2006). *Kişisel gelişim ve iş hayatında başarının anahtarı genel ve teknik İletişim*.(5. Basım). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Kihlstrom, J. F. and Cantor, N. (2000). Social Intelligence. <http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/socialintelligence> adresinden 10 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

- King, L. (2004/1994) *Kiminle ne zaman nerede nasıl konuşmalı?* (çev. Y. Özdemir). İstanbul: Anka Basım. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Kinman, G. Ve Kinman, R. (2001). *The role of motivation to learn in management education*. The Journal Of Workplace Learning. Vol. 13, Num. 4, pp. 132-144.
- Koç, S. (2008) *İletişimde ustalaşmak*. (5. Basım).İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005) *Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, (28). 143-149
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (1. Basım).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (Editör). (2004). *İlköğretimde rehberlik*. (5. Basm). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2001 yılında yayımlanmıştır).
- Maviş, İ. (2004). *Sözün bittiği yer afazi*. (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No: 1560 Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim ve Araştırma Merkezi Yayınları; NO: 4.
- Malouff, J.M., Schutte, N.S., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rohades, E. & Wendorf, G. (2001). *Emotional intelligence and interpersonal relations*. The Journal of Social Psychology 141(4), 523-536. <http://www.icti.ie/articles/> adresinden 20 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- McCormack, M. H. (2000). *Başarılı yönetim teknikleri*. (Çev. E. Ağca). İstanbul: Form Yayıncılık Tanıtım ve Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti. (Eserin orijinali 2000 yılında yayımlanmıştır).
- MEB. (2009). *Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik*. Tebliğler Dergisi, 13.08.2009. Sayı: 27318.
- Odabaşı, H. (2009). *Mutlu bir aile, mutlu bir işyeri, mutlu bir çevre için 360 derece iletişim*. (1. Basım). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Onal, G. (2000). *İşletme yönetimi ve organizasyonu*. (3. Basm). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Oskay, Ü. (2000). *XIX. yüzyıldan günümüze kitle iletişiminin kültürel işlevleri kurumsal bir yaklaşım*. (4. Basım). İstanbul: Der Yayınevi.

- Özbek, S. (1998). *İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, Ç. (Ocak, 2010). *Genç gelişim bireysel gelişim ve yaşama sanatı merkezi*, 23 (11) Web: <http://www.gencgelisim.com/v2/content/view//1106/89/> 15 Mayıs 2010'da alınmıştır.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Kendini keşfet*. (2. Basım). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Özgan, H. ve Arslan, N.(Eylül, 2008). *İlköğretim okullarında müdürlerin sözlü iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi] <http://www.e-sosder.com> ISSN:1304-0278 Güz. adresinden 16 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Pink, D. H. (2006). *Aklın yeni sınırları kavramsal çağ'da iş başarısının 6 anahtarı..* (Çev. A. Özer). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A. Ş. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).
- Poussard, J. M. ve Erkmen T. (2008). *Yönetim iletişim kültür* .(1. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Riggio, R. E. (2005). *Social skills inventory*. Mind Garden. <http://www.mindgarden.com/products/ssins.htm>. adresinden 05.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. (3.Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Schmaltz, D. A. (2005). *Körler ve fil proje çalışmasında ustalaşma yöntemi*. (Çev. E. Duru). İstanbul: Optimist Yayınları. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Shinn, G. (2002). *Motivasyonun Mucizesi iletişim yeteneğinizi geliştirin*.(6. Basım). İzmir: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Şimşek, N. (2007). *Akıllı zekâ*. (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tayfun, R. (2007). *Etkili iletişim ve beden dili*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teber, S. (2003). *Davranışlarımızın kökeni*. (11. Basım). İstanbul: Say Yayınları.
- Tekinalp, Ş. ve Uzun, R. (2006). *İletişim araştırma ve kuramları*. (2. Basım). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Telman, N. (2003). *Pozitif düşüncenin sihirli gücü*. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Tengilimoğlu, D. ve Erkal, P. C. (2008). *Yönetici asistanlığı*. (2. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Thomson, P. (2003). *İletişimin sırları*. (Çev. M. Yurtbaşı). İstanbul: Arion Yayınevi. (Eserin orijinali 1996’da yayımlandı).
- Tutar, H. ve Erdönmez, C. (2005). *Genel ve teknik iletişim*. (3. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A. Ş.
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın öteki sesi duygusal zekâyla başarı*. (1. Basım). İstanbul: Kapital Medya A. Ş.
- Yalçın, S. (1991). *Personel yönetimi*. (4. Basım). İstanbul:
- Yaman, M. (2000). *İnsan kaynakları kişi ve kurumlara öneriler*. (1. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık. Eğitim Bilgisayar Sis. San. ve Tic. A. Ş.
- Yazıcıoğlu, Y. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2002). *Kişisel gelişimin sosyolojisi*. (1. Basım). İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri*. (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yüksel, G. (2001). *Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri*. Milli Eğitim Dergisi, (150). [http:// www.milliegitimdergisi-150.mht](http://www.milliegitimdergisi-150.mht). adresinden 10 ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Motivasyon Anketi

Sayın Öğretmen!

Bu araştırmanın amacı, ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi’ saptamak, analiz edip yorumlamak ve gerekli hallerde önerilerde bulunmaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde motivasyon ölçeği bulunmaktadır. Anketteki maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz size en uygun olan seçeneği kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara veri elde etmek amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla...
Ayşe BEKTAŞ
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİMLİK BİLGİLERİ

1.Cinsiyet

1.Kadın() 2.Erkek()

2.Mesleki Kıdeminiz

1.()1-10yıl 2.()11-20yıl 3.()21yıl ve üzeri

3.Öğrenim Durumunuz

1.Eğitim Enstitüsü 2.Fakülte 3.Yüksekokul 4.Üniversite
() () () ()

4.Görev Türü

1.()Yönetici 2.()Öğretmen

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Biraz katılıyorum	Hiç katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven içinde çalışmama olanak sağlar.	()	()	()	()	()
2	Okul yöneticimin, açık ve anlaşılır ifadeleri çalışma sırasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırır.	()	()	()	()	()
3	Okul yöneticimin, sosyal ilişkilerdeki başarısı beni daha fazla çalışmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
4	Yöneticim tarafından, başarılı çalışmalarımın tebrik edilmesi beni onurlandırır.	()	()	()	()	()
5	Yöneticimin, gurur duyacağım bir görevi yapmamı istemesi benim için bir ödüdür.	()	()	()	()	()
6	Yöneticimin, çalışmalarına karşı ilgili olması beni yeni çalışmalar yapmam için cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
7	Yöneticimin duyarlılığı, benim işi en iyi şekilde yapmama neden olur.	()	()	()	()	()
8	Yöneticimin, düşüncelerime ve sözlerime karşı olumlu yaklaşımı, kendimi daha iyi ifade etmemi sağlar.	()	()	()	()	()
9	Okul yöneticimin saygılı davranışları beni fazlasıyla mutlu eder.	()	()	()	()	()
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	()	()	()	()	()
11	Bir amaç için, çaba göstermenin önemini net bir biçimde belirtir.	()	()	()	()	()
12	Okul yöneticim, üzüntülü ve mutsuz olduğumu anlar.	()	()	()	()	()
13	Okul yöneticimin, davranış ve uygulamaları benim eğitim-öğretim işlerine daha yüksek düzeyde odaklanmamı sağlar.	()	()	()	()	()
14	Yöneticimin, demokratik tutum göstermesi beni motive eder.	()	()	()	()	()
15	Yöneticim, yaptığım işin önemli olduğuna beni inandırır.	()	()	()	()	()
16	Yöneticimin, benim bireysel ihtiyaç veya sorunlarımla ilgilenmesinden memnunum.	()	()	()	()	()
17	Okul yöneticimin karar verme sürecine beni dahil etmesi, görevimi daha istekli yapmamı sağlar.	()	()	()	()	()
18	Okulda yapılan çalışmalarla ilgili bilgi vermesi beni memnun eder.	()	()	()	()	()
19	Yöneticim, öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.	()	()	()	()	()
20	Yöneticim, öğretmenlerin alınan kararlara katılmasını sağlar	()	()	()	()	()

Ek 2. Sosyal Beceri Ölçeği

Sayın Yönetici!

Bu araştırmanın amacı, ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi’ saptamak, analiz edip yorumlamak ve gerekli hallerde önerilerde bulunmaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde sosyal beceriler ölçeği bulunmaktadır. Anketteki maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz size en uygun olan seçeneği kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara veri elde etmek amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla...
Ayşe BEKTAŞ
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

KİMLİK BİLGİLERİ

1.Cinsiyet

1.Kadın() 2.Erkek()

2.Mesleki Kıdeminiz

1.()1-10yıl 2.()11-20yıl 3.()21yıl ve üzeri

3.Öğrenim Durumunuz

1.Eğitim Enstitüsü 2.Fakülte 3.Yüksekokul 4.Üniversite
() () () ()

4.Görev Türü

1.()Yönetici 2.()Öğretmen

OKUL YÖNETİCİSİNİN SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİ		Tamamen benim gibi	Oldukça benim gibi	Benim gibi	Biraz benim gibi	Hiç benim gibi değil
Duyuşsal Anlatımcılık		5	4	3	2	1
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	()	()	()	()	()
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	()	()	()	()	()
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.	()	()	()	()	()
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.	()	()	()	()	()
Duyuşsal Kontrol		5	4	3	2	1
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	()	()	()	()	()
15	İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden her zaman fark edebilirler.	()	()	()	()	()
21	Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.	()	()	()	()	()
Duyuşsal Duyarlılık		5	4	3	2	1
2	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırıyorum.	()	()	()	()	()
8	Çok az insan benim kadar duyarlı v anlayışlıdır.	()	()	()	()	()
20	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker	()	()	()	()	()
Sosyal Anlatımcılık		5	4	3	2	1
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	()	()	()	()	()
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.	()	()	()	()	()
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	()	()	()	()	()
Sosyal Duyarlılık		5	4	3	2	1
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır	()	()	()	()	()
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	()	()	()	()	()
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
Sosyal Kontrol		5	4	3	2	1
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.	()	()	()	()	()
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	()	()	()	()	()
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	()	()	()	()	()
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	()	()	()	()	()



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 /2861
KONU : İzin

ANKARA
26.04.2010

TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe BEKTAŞ, Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ' ın danışmanlığında yürüttüğü **"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki"** konulu tezi ile ilgili olarak Trabzon İline bağlı bulunan İlköğretim Okullarında anket uygulamak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Dilekçe
2- Tez Önerisi
3- Anket

Sayı :
İl Millî Eğit. Md. na
04 MAY 2010
Trabzon Valisi a.



TRABZON 2011
AVRUPA GENÇLİK
OLİMPİYATLARI

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/ 15030

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



17 MAYIS 2010

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe BEKTAŞ'ın Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında lisans tezi kapsamında çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını ilimiz ilköğretim okullarında uygulamak isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12.05/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: M.EYÜPOĞLU İl Milli Eğitim Md. Yrd.
Tlf: 462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmem@meh.gov.tr
bilgiedinme61@meh.gov.tr
kultur61@meh.gov.tr



www.ogtimodeti.meh.gov.tr

www.kulturdokuzoguz.gov.tr

www.bilgiedinme61.meh.gov.tr



[Giriş](#) [Profil](#) [Kişiler](#) [Posta](#) [Fotoğraflar](#) [Diğer ▾](#) [MSN](#)

Web c

Hotmail

Yeni | Sil Gereksiz | İşaretle ▼ Taşı ▼ |

Uygun ▾ | Se

kar_5590@hotmail.co...

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet

Gelen kutusu (42)

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Klasörleri yönet

E-posta hesabı
ekleyin

İlgili yerler

Bugün

Kişi listesi

Takvim

Türn e-postanız
aynı yerde
Bağlantı Kurum > 

Re: Sosyal Bec eri Envant eri Kullan ım İzni

Kimden: **Galip YÜKSEL** (gyuksel@gazi.edu.tr)

Gönderme tarihi: 05 Mayıs 2010 Çarşamba 13:38:34

Kime: ayse ayse (kar_5590@hotmail.com)

Karakter kümesi: Otomatik Seçim

- Daha fazla

bilgi

📎 1 ek

Ayşe BAKT...doc (25,5 KB)

Başarılar dilerim.

On Tue, May 11 4, 2010, ayse ayse
<kar_5590@hotmail.com> dedi:

>
>
>
>
> Merhaba, Sayın Doç. Dr. Galip YÜKSEL Hocam,
>
>
>
>
>
>
>
>
> Sayın hocam, tez danışmanım sayın Doç.Dr. Mehmet KORKMAZ' la birlikte hazırladığımız 'İlköğretim Okulu
>
>
>
> Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki' adlı araştırmamda ilköğretim
>
>
>
> okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerini ölçmek üzere Sosyal Beceri Envanterinizi kullanmak istiyorum.
>
>
>
> Bilgilerinize arz ederim.
>
>
>
>
>

<http://sn107w.snt107.mail.live.com/mail/InboxLight.aspx?n=1653807673>

05.05.2010

