İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜRLERİN KULLANDIKLARI ETKİLEME TAKTİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI VE OKUL FARKINDALIĞI İLE İLİŞKİSİ

Emine DAĞLI

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmidört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Emine

Soyadı: DAĞLI

Bölümü: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: İlköğretim Okullarında Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Okul Farkındalığı ile İlişkisi

İngilizce Adı: The Relationship Between Principals' Influence Tactics And Teachers' Organizational Citizenship Behaviors And School Mindfulness In Primary Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine DAĞLI

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Emine DAĞLI tarafından hazırlanan "İlköğretim Okullarında Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Okul Farkındalığı İle İlişkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Temel Çalık ……
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ ……
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT ……
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Naciye AKSOY ……
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ali TAŞ ……
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 20.04.2015
Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Servet KARABAĞ ……

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle bu süreçte değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Temel ÇALIK'a anlayışı, yapıcı eleştirileri, desteği ve güveni için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde bilgileri, görüşleri ve eleştirileri ile çalışmama yön veren Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'a, Prof. Dr. Naciye AKSOY'a ve Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca emeklerinden ötürü tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimine birlikte başladığımız, birlikte çalıştığımız, benimle birlikte bu süreci yaşayan ve bana her zaman destek olan değerli dostlarım Fatma KALKAN ve Gamze KALAĞAN KASALAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde yardımını esirgemeyen tüm öğretmenlere, yöneticilere ve adını sayamadığım tüm dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bana karşı her zaman anlayışlı olan, beni cesaretlendiren, bana inanan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Emine DAĞLI

Ankara

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜRLERİN KULLANDIKLARI ETKİLEME TAKTİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI VE OKUL FARKINDALIĞI İLE İLİŞKİSİ

Doktora Tezi

Emine DAĞLI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisini tespit etmektir.

Bu araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012–2013 öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 785 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği ve Okul Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 13.00 ve Lisrel 8.80 paket programları kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerde ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Ayrıca Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı, çoklu doğrusal ve hiyerarsik regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığı arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Yardımlaşma davranışının yordayıcılarının kurallara uygunluk ve başkaları

ile koalisyon kurma; sivil erdem davranışının yordayıcılarının kurallara uygunluk ve takdir etme; müdür farkındalığının yordayıcılarının akıl yoluyla ikna, işbirliği yapma, istişarede bulunma, karşılık verme, başkaları ile koalisyon kurma ve baskı yapma; öğretmen farkındalığının yordayıcılarının teşvik edici talepte bulunma, karşılık verme ve baskı yapma; centilmenlik davranışının yordayıcılarının müdür ve öğretmen farkındalığı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada okul farkındalığının, okul müdürlerinin kullandığı etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık arasında aracı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Bilim Kodu	:	
Anahtar Kelimeler	:	Etkileme Taktikleri, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Okul Farkındalığı
Sayfa Adedi	:	210 sayfa
Danışman	:	Prof. Dr. Temel ÇALIK

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRINCIPALS' INFLUENCE TACTICS AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS AND SCHOOL MINDFULNESS IN PRIMARY SCHOOLS

Ph.D. Thesis

Emine DAĞLI

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2015

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationship between school principals' influence tactics, teachers' organizational citizenship behaviors and school mindfulness through teachers' perception.

In the study, relational survey method was employed. The study population consists of teachers employed in primary schools in Ankara's Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle sub-districts districts of Ankara during the 2012-2013 academic year. The sample that represents this group was determined by means of stratified sampling. The sample of the study includes 785 teachers.

The Influence Behavior Questionnaire-Target, the Organizational Citizenship Behavior Scale and the School Mindfulness Scale were employed to collect data. SPSS 13.00 and Lisrel 8.80 software were used to analyse the collected data. The Kruskal Wallis H-test and the Mann-Whitney U-test were used for non-relational measurements in non-parametrical tests. In addition, Pearson Moments Product Correlation Coefficient, multiple linear and hierarchical regression analysis were applied.

As a result of the study research it is observed was seen that there is a meaningful relationship between school principals' influence tactics, teachers' organizational citizenship behaviors and school mindfulness. Legitimating and coalition seemed to be the

significant predictors of the cooperation; legitimating and ingratiation significantly predictors of the civic virtue; rational persuasion, collaboration, consultation, exchange, coalition and pressure predictors of the of mindfulness of the principal significantly; inspirational appeal, exchange and pressure significantly predictors of the mindfulness of the faculty; mindfulness of the principal and mindfulness of the faculty significantly predictors of sportsmanship. In the study, it has been determined that school mindfulness does not exhibit a mediation effect between influence tactics and organizational citizenship behaviors.

Science Code :

Key Words : Influence Tactics, Organizational Citizenship Behaviors, School Mindfulness

Page Number : 210 pages

Supervisor : Prof. Dr. Temel ÇALIK

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **i**

ABSTRACT ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **7**

1. 3. Araştırmanın Önemi **8**

1.4. Varsayımlar **9**

1.5. Sınırlılıklar **9**

1.6. Tanımlar **9**

BÖLÜM II **11**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**

2.1. Etkileme Taktikleri **11**

2.1.1. Güç ve Etkileme **15**

2.1.2. Otorite **19**

2.1.3. Etkileme ile İlgili Kuramlar **20**

2.1.3.1. Sosyal Değişim Kuramı ***20***

2.1.3.2. Stratejik Koşul Bağımlılığı Kuramı ***22***

2.1.3.3. Etkileşimsel Kuram ***23***

2.1.4. Etkileme Taktikleri ile İlgili Yapılan İlk Araştırmalar 24
2.1.5. Proaktif Etkileme Taktikleri 28
2.1.5.1. Akıl Yoluyla İkna Etme 29
2.1.5.2. Karşılık Verme 30
2.1.5.3. Teşvik Edici Talepte Bulunma 30
2.1.5.4. Kurallara Uygunluk 31
2.1.5.5. Bilgilendirme 31
2.1.5.6. Baskı 32
2.1.5.7. İşbirliği Yapma 32
2.1.5.8. Takdir Etme 33
2.1.5.9. İstişarede Bulunma 34
2.1.5.10. Kişisel Yakınlığı Kullanma 34
2.1.5.11. Başkaları ile Koalisyon Kurma 34
2.1.6. Etkileme Taktiklerinin Sonuçları 35
2.1. 7. Etkileme Taktiklerinin Kullanımını Etkileyen Değişkenler.....37
2.1.7.1. Kişilik Özellikleri 37
2.1.7.2. Liderlik Sitilleri 38
2.1.7.3. Örgüt Kültürü 39
2.1.7.4. Cinsiyet 39
2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Etkileme Taktikleri 40
2.1.9. Eğitim Örgütlerinde Etkileme Taktikleri ile İlgili Araştırmalar.41
2.1.10. Etkileme Taktikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki 44
2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı 46
2.2.1. Sosyal Değişim Kuramı.....50
2.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları.....52
2.2.2.1. Yardımlaşma 53

2.2.2.2. Vicdanlılık *54*

2.2.2.3. Centilmenlik *54*

2.2.2.4. Nezaket *55*

2.2.2.5. Sivil Erdem *56*

2.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etki Eden Faktörler **57**

2.2.3.1. İşgörenin Özellikleri *58*

2.2.3.2. Görevin Özellikleri *59*

2.2.3.3. Örgütsel Özellikler *59*

2.2.3.4. Liderlik Davranışları *60*

2.2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkili Sonuçlar **60**

2.2.6. Eğitim Örgütlerinde ÖVD ile ilgili Araştırmalar **62**

2.3. Okul Farkındalığı **64**

2.3.1. Farkındalık Kavramı **67**

2.3.2. Umursamazlık **71**

2.3.3. Bireysel Farkındalık **72**

2.3.4. Örgütlerde Farkındalık **76**

2.3.5. Yüksek Güvenirlikli Örgütler **77**

2.3.5.1. Başarısızlık ile Meşgul Olmak *79*

2.3.5.2. Basitleştirmeye Karşı Direnmek *79*

2.3.5.3. Faaliyetlere Duyarlılık *80*

2.3.5.4. Zorlukları Yenme Gücüne Bağlı Kalmak *81*

2.3.5.5. Uzmanlığa Saygı *82*

2.3.6. Eğitim Örgütlerinde Farkındalık ile İlgili Araştırmalar **83**

YÖNTEM **87**

3.1 Araştırmanın Modeli **87**

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi **87**

3.3. Veri Toplama Araçları **90**

3.3.1. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği 90
3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği 95
3.3.3. Okul Farkındalığı Ölçeği 98
3.3.4. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 99
3.3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 99
3.3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 100
3.4. Verilerin Analizi 103
BULGULAR ve YORUM 105
4.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Bulgular 105
4.2. Öğretmenlerin Algılarına göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 106
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Düzeylerine İlişkin Bulgular 111
4.4.Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 112
4.5. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına İlişkin Bulgular 115
4.6. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 116
4.7.Etkileme Taktikleri, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Okul Farkındalığı Arasındaki İlişkiler 118
4.8. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri, Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını ve Okul Farkındalığı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler 120
4.9. Okul Farkındalığının Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki Aracı Etkisi 134
TARTIŞMA 137
SONUÇ ve ÖNERİLER 153

6.1. Sonuç 153

6.2. Öneriler 155

KAYNAKÇA 157

EKLER 178

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etkileme Taktikleri Araştırmalarının Karşılaştırılması 28
Tablo 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Örgütsel Başarıya Katkı Sağlama Türleri 46
Tablo 3. Rol Fazlası Davranışların Öncülleri 58
Tablo 4. Okulda Başarı İçin Farkındalık Stratejileri 66
Tablo 5. Farkındalık Tanımları 70
Tablo 6. Farkındalık ve Umursamazlığın Karakteristikleri 72
Tablo 7. Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Bulunan Resmi İlköğretim Okul ve Öğretmen Sayıları 88
Tablo 8. Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı 89
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenler Göre Sayı ve Yüzdeleri 90
Tablo 10. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Alt Boyutları 91
Tablo 11. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri 92
Tablo 12. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri 93
Tablo 13. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları 95
Tablo 14. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'nin Alt Boyutları 96
Tablo 15. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri 96
Tablo 16. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri 97
Tablo 17. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları 98
Tablo 18. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları 100
Tablo 19. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri 101

Tablo 20. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri 101
Tablo 21. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları 102
Tablo 22. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları 103
Tablo 23. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 105
Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 107
Tablo 25. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi 108
Tablo 26. Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 109
Tablo 27. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Analizi Sonuçları 110
Tablo 28. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 111
Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 112
Tablo 30. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 113
Tablo 31. Görev Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 114
Tablo 32. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 114
Tablo 33. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Farkındalığına İlişkin Betimsel İstatistikler 115
Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 116
Tablo 35. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 117

Tablo 36. Görev Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 117
Tablo 37. Eğitim Düzeyi Değişkenine Öğretmenlerin Göre Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları..... 118
Tablo 38. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri, Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Okul Farkındalığının Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları..... 119
Tablo 39. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Yardımlaşma Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... 121
Tablo 40. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Centilmenlik Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... 123
Tablo 41. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Vicdanlılık Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... 124
Tablo 42. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Sivil Erdem Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 125
Tablo 43. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Okul Müdürlerinin Farkındalığını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 127
Tablo 44. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmen Farkındalığını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 129
Tablo 45. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Yardımlaşma Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 131
Tablo 46. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Centilmenlik Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 132
Tablo 47. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Vicdanlılık Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 133
Tablo 48. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Sivil Erdem Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 133

Tablo 49. Okul Farkındalığının Okul Müdürlerinin Etkileme taktikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi 134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'ne ait path diyagramı "t" değerleri 94
Şekil 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne ait path diyagramı "t" değerleri.....97
Şekil 3. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne Ait Path Diyagramı "t" Değerleri.....102

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasındaki sosyal ilişkilerin ve grup oluşumunun başlangıcından bu yana kimin kimi etkileyebileceği konusu ulusları, örgütleri, kabileleri ve tarikatları yönetenlerin ilgi alanına girmiştir. Bu açıdan ele alındığında liderliğin özünde etkileme vardır. Lider olarak nitelendirilebilecek bir yöneticinin, etrafındakileri etkileme ve bütünleştirme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Culver, 1994; Aydın, 2000). Bugünün dinamik dünyasında liderlik, takipçilerin hedef ya da bir vizyona ulaşmaya yönelik davranış, değer ve inançlarını değiştirmeyi amaçlayan proaktif bir sosyal etkileme süreci olarak görülmektedir (Faeth, 2004; Owens, 2004; Robbins ve Judge, 2012). Çalışanları etkileme yeteneği, bir yöneticinin etkililiğinin önemli bir belirleyicisidir (Sheer, 2012). Başka bir ifade ile başarılı bir liderlikte ana etken, etkileme sürecini iyi yönetmektir (Agezo, 2008; Yukl ve Fable, 1990). Bu nedenle etkin bir liderin, kendisi ve takipçileri arasındaki etkileme sürecini anlaması gerekmektedir (Deluga,1988). Araştırma sonuçları, etkili liderliğin örgütsel başarı için elzem olduğunu, bireysel ve örgütsel etkililik üzerinde doğrudan etkilerinin olduğunu göstermektedir (Furst ve Cable, 2008; Kipnis, Schmidt, Swaffin-Smith ve Wilkinson, 1984; Klocke, 2009; Yukl, 2013).

Kişilerarası etkileme süreci, bir kişinin duygu ve düşüncelerini değiştirmek ve iletişimi güçlendirmek için kullanılan etkileme taktiklerini ifade etmektedir (Newton ve Burgoon,1990). Bu açıdan bakıldığında yönetici, kararları hayata geçirmek için diğerlerini etkilemek zorundadır. Bir kişinin (aktör) diğer kişileri (hedef) etkileme girişiminin başarısı, büyük ölçüde aktör tarafından kullanılan etkileme taktiklerine bağlıdır (Yukl, Seifert ve

Chavez, 2008). Bu nedenle örgütlerde yöneticilerin etkileme sürecini nasıl yönetecekleri konusunda bilinç sahibi olmaları çok önemlidir. Etkileme süreci, başkalarını arzu edilen şekilde davranmaya ya da inandırmaya katkı sağlamasının yanı sıra informal gruplar kurmaya ve ortak bir kültür oluşturmaya da yardım eder (Gregg, 2003). Örgütlerde bir kişinin belirli bir görevi gerçekleştirmesi için ikna edilmesi yoluyla etkinin kullanılması ve bu şekilde amaçlara ulaşılması mümkündür (Bozeman, 1997). Bu açıdan bakıldığında etkileme gücüne sahip olmayan yöneticilerin, başarılı olabileceklerini söylemek pek olası değildir. Çünkü başkalarını etkileyebilen yöneticiler, hedeflerin benimsenmesini ve çalışanların motive edilmesini sağlamaktadırlar (Luecke, 2007).

Eğitim kurumlarında okul müdürlerinden birçok alanda liderlik etmeleri beklenmekle birlikte sonuçlardan da sorumlu tutulmaktadırlar (Ashby, 1996). Buna bağlı olarak günümüzde okul müdürlerinin yetki ve sorumlulukları da geçmişe oranla daha karmaşık ve zorlu hale gelmiştir (Sezgin, 2012, s.125). Okul müdürlerinin liderlik rollerinin karışık ve çok boyutlu olması, öğretme-öğrenme sürecinden uzakta olmaları, örgüt hiyerarşisinde konumsal gücün sınırlı olması ve planlanan faaliyetleri etkileyen okulun dışında ve içinde çok fazla durumsal değişken olması okul müdürlerin çabalarını etkilemektedir. Bu yüzden okul müdürleri, öğretmenleri etkileyebilme rollerinde içsel gücü kullanarak bu çabalarında başarılı olmaları olasıdır (Ashby, 1996).

Owens'a (2004) göre eğitim yöneticileri, öğretmenlerin manevi değerlerini, motivasyonlarını etkileme ya da değiştirme yeteneğine muhakkak sahip olmalıdırlar. Northose (2007) tarafından da belirtildiği gibi okul liderlerinin başkalarını etkilemek için bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bursalıoğlu (2011) okul yöneticisinin kullanacağı dış etki yollarının yetki, informasyon ve hizmet içi eğitim; iç etki yollarının ise bireysel gereksinimlerin karşılanması, örgütün benimsenmesi ve karar sürecine katılma olanağının sağlanması olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Bursalıoğlu (2011), eğitim yöneticisinin başka etki yollarına da gereksinimi olduğunu bu yüzden eğitim örgütlerinde öğretmenleri etkileme çabası için yönetim bilimleri ve sosyal bilimlerden yararlanmak gerektiğini öne sürmüştür.

Okul yöneticileri, okulda etki ve gücü kullanmakla birlikte (Wickstrom, 1981) okul sisteminin önceliklerini ve kültürünü etkileyebilmektedirler (Owens, 2004). Koşar ve Çalık (2011), okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin okuldaki örgüt kültürü ile ilişkili

olduğunu; kişilik ve ödül gücünün etkin olduğu okullarda daha olumlu, yasal ve zorlayıcı gücün etkin olduğu okullarda ise diğerlerine nazaran daha düşük seviyede olumlu bir atmosfer olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde okul müdürünün etkileme davranışlarının da öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. Porter, Lemon ve Landry (1989) tarafından yapılan çalışmada okul müdürünün kullandığı etkileme taktiklerin okul iklimi üzerinde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuru-Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada ise yöneticilerin kullandığı dağıtım ve etkileşim adaletinin örgütsel etkileme taktiklerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yukl (2013) insanları etkilemenin örgütte görev bağlılığını geliştirmek açısından önemli olduğunu vurgulayarak, özellikle liderlerin akıl yoluyla ikna etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma gibi etkileme davranışlarında bulunmalarının çalışanlarda bağlılık oluşturacağını öne sürmüştür. Eğitim kurumlarında yöneticilerin ve öğretmenlerin etkileme davranışlarını inceleyen takım çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Pehlivan, 2010; Brosky, 2009; Culver, 1994; Dohlen, 2012; Duyar, Aydın ve Pehlivan, 2009; Jones, 1992; Kuru-Çetin, 2013; Maher, 1999; Porter vd., 1989; Rogers-Backus, 2010; Wickstrom, 1981). Bununla birlikte okul müdürlerinin etkileme davranışlarının, öğretmenler üzerinde nasıl yansımalar oluşturduğunun ve etkileme sürecinin nasıl yönetebileceklerinin iyi bir şekilde anlaşılması için bu konuda daha detaylı inceleme yapılması bir zorunluluk gibi görünmektedir.

Etkileme girişimi, liderlik uygulamaları için gerekli kabul edilmekle birlikte (Kipnis vd., 1980; Yukl, 2013), pozitif örgütsel davranış teorisi liderlerin olumlu yöndeki ve destekleyici nitelikteki etkileme taktiklerini kullanmaları halinde çalışanların performansının artacağını vurgulamaktadır (Moideenkutty ve Schmidt, 2011). Yapılan araştırmalar, yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Dulebohn, Shore, Kunze ve Dookeran, 2005; Lian ve Tui, 2012; Mehtap, 2011; Moideenkutty ve Schmidt, 2011; Sheer, 2012; Sparrowe, Soetjipto ve Kraimer, 2006). Örneğin liderin teşvik edici talepte bulunma ve istişarede bulunma gibi proaktif etkileme taktiklerini kullanması, çalışanları örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme konusunda cesaretlendirmektedir (Dulebohn vd., 2005; Lian ve Tui, 2012; Sparrowe vd., 2006).

Moideenkutty ve Schmidt'ye (2011) göre liderin eylemleri, çalışanların rol fazlası davranışlarının artması açısından ayrıca bir önem taşımaktadır. Örgütsel vatandaşlık

davranışı, örgütler ve bireyler için önemli sonuçlara sahip olmakla birlikte (Duff, 2007); örgütün sağlıklı işleyişini engelleyen, örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirme, etkin bir koordinasyon kurarak örgütün verimliliği ile performansını arttırmayı amaçlamaktadır (Basım ve Şeşen, 2006, s. 84). Çalışanlar, yöneticileri tarafından birtakım beklentileri ya da ihtiyaçları karşılandığı sürece örgütsel vatandaşlık davranışı gösterecekleri düşünüldüğünde, örgüt içindeki yönetim sanatı olan yöneticilerin uyguladıkları etkileme taktiklerinin çalışanların vatandaşlık davranışları göstermelerinde etkili olacağı çıkarımını yapmak mümkündür (Mehtap, 2011, s.57).

Özellikle son yıllarda eğitim örgütlerinde, görevlerinin zorluk derecesi ne olursa olsun okulun amaçlarına katkı sağlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve öğretmenlerin okula bağlılığının gerekli olduğu görüşü hakim olmaktadır. Bu bağlamda okullarda ve sınıflarda artan değişiklik ile başa çıkabilecek, yeni pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmada girişimci olan, bu yeni yaklaşımları uygulayabilen ve tecrübelerini çalışma arkadaşları ile paylaşabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Runhaar, Konermann ve Sanders, 2013). Bu nedenle okullarda öğretmenlerin yönetimden ve arkadaşlarından ayrı olarak çalıştığı gevşek yapılı örgütler olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin yöneticiler tarafından rol fazlası davranışlar sergilemeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Somech ve Ron, 2007).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, okul müdürünün davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile güçlü bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Arlı, 2011; DiPaola, Tarter ve Hoy, 2007; Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Nguni, Sleegers, Denessen, 2006; Somech ve Ron, 2007; Ünal ve Çelik, 2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları; yöneticilere güven düzeyi (Arlı, 2011), yönetici desteği ve örgütsel kolektivizm algısı (Somech ve Ron, 2007), okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışı (Ünal ve Çelik, 2013), okul müdürünün desteği (Günbayı vd., 2013), dönüşümcü ve etkileşimsel liderlik sitili (Çetin, 2011; Oğuz, 2011), lider üye etkileşimi (Çetin, 2011), öğretmen güçlendirme (Bogler ve Somech, 2005; Sweetland ve Hoy, 2000), karar vermeye katılma (Bogler ve Somech, 2005), örgütsel öğrenme (Somech ve Drach-Zahavy, 2004), öğrenci başarısı (Sweetland ve Hoy, 2000), dönüşümcü liderlik (Nguni vd., 2006), okul iklimi (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001), işe adanma (Runhar vd, 2013), örgütsel destek (Duyar ve Normore, 2012), meslektaş liderliği,

profesyonelleşme, akademik mükemmeliyet, okul farkındalığı (DiPaola vd., 2007) ile pozitif bir şekilde ilişkilidir.

Eğitim örgütlerinde farkındalık çalışmaları, yakın bir geçmişe dayanmakla birlikte farkındalık alanındaki ilk çalışmalar, Langer ve meslektaşları tarafından yapılan bir dizi araştırmaya dayanmaktadır (Langer, 1992; Langer, 1993; Langer, 1997; Langer, 2000). Langer (2000) farkındalık kavramını; insanların yeni fikirlere açık olmaları, şu ana odaklanmaları, farklı durumlarda esnek ve özgün olarak bilgiyi tanımaları olarak ifade etmektedir. Toplumun giderek artan çeşitliliğinin yanı sıra, küresel iletişim ve işbirliği yapıları da göz önüne alınırsa, zihni açmak veya yeni fikirlere açık olmak yeni çağın en önemli sosyal becerilerinden birisidir (Steele, 2008).

Özellikle kamu okulları, kurallar ve düzenlemelerle sınırları çizilmiş örgütlerdir. Politika ve düzenlemeler, durağanlık algısı oluşturmaya yönelik olarak bilinçsizliğe neden olan bir çalışma ortamına teşvik edebilir (Smith ve Scarbrough, 2011). Bu açıdan bir örgüt çalışanlarını esnekliğe, yeni bilgilere açık olmaya, güven duymaya, risk almaya özendirerek kolektif bir özellik olarak farkındalık düzeyi yüksek bir ortam yaratabilir (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Örgütlerde farkındalık, gerçekleşmesi muhtemel problemleri önceden sezmeyi, değişime açık olmayı ve hatalardan ders almayı ifade etmektedir. Farkındalık sahibi öğretmenler ve yöneticiler, mevcut durum karşısında çok rahat olmamakla birlikte yeni problemlerle mücadele etme konusunda yenilikçi ve esnek olarak, ortak amaçları paylaşarak, olumlu bir iletişim içinde birlikte çalışmaktadırlar (Ferguson, 2006).

Okullarda farkındalık öğretmen ve yöneticilerin problemleri sistemli ve dikkatli bir şekilde araştırmaya, büyük sorunlar oluşmaması için küçük problemleri önlemeye, olayları önemsemeye, öğrenme ve öğretmeye odaklanmaya, sorunlar karşısında esnek olmaya ve uzmanlığa saygı duymaya ne ölçüde bağlı oldukları ile ilgilidir. Okullarda farkındalık uygulamaları sayesinde sorunların büyük bir kısmı ile yüzleşme sağlanarak, örgütsel başarı artacak ve böylelikle olumlu okul iklimi daha kolay ortaya çıkacaktır (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Farkındalık düzeyinin yüksek olduğu okullarda, okul müdürü öğretmenlerden gelen zorlukları hoşgörü ile karşılar. Bu okullarda işler planlandığı gibi gitmediği zaman, hatalar önemli bilgi sağlamaktadır. Ayrıca kurallar ve düzenlemeler değişmez prosedürler olmaktan öte çözüm üretmeye katkı sağlamaktadır. Bu okullarda

okul müdürü ve öğretmenler, aralarındaki görüş farklılıkları müzakere edebilmektedirler. Ayrıca okul müdürü ve öğretmenler arasındaki açık iletişim, birbirlerine güven duyma ve destek olma algısı oluşturmaktadır (Hoy, 2002).

Eğitim örgütlerinde, okul etkililiği ve farkındalık arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yani farkındalık, okul etkililiğinin önemli bir göstergesidir (Tracy, 2007). Okulların etkililiği, en başta öğrenme ve öğretmeye karşı hassasiyet göstermek, öğrencilerden yüksek beklenti içinde olmak, güçlü topluluk hissi ve paylaşılan ortak amaçları ifade etmektedir (Anderson, 1982). Bu yüzden okullarda, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin farkındalık düzeylerinin artması ile okulların daha etkili olabileceği söylenebilir.

Ayrıca farkındalık ile güven (Gage, 2003; Güneş, 2014; Hoy vd., 2006; Scarbrough, 2005), örgütsel vatandaşlık davranışı (DiPaola vd., 2007), bürokratik okul yapısı (Gage, 2003; Tracy, 2006; Watts, 2009), kolektif yeterlik (Gage, 2003; Güneş, 2014; Steele, 2008), örgütsel dayanıklılık (Gilbert, 2012), öğretmen güçlendirme (Watts, 2009), örgütsel sağlık (Williams, 2010), akademik iyimserlik (Sims, 2011) ve örgüt iklimi (Ferguson, 2006) arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların farkındalık düzeyinin yüksek olduğu bir okulda, öğretmen ve yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ve öğrenci başarısını destekleyici bir okul iklimi yaratma düzeyleri yüksektir. Aynı şekilde bu tür okullarda, öğretmen ve yöneticilerin hatalara odaklandıkları, önemsizleştirmekten kaçındıkları, okulun günlük işleyişine karşı hassas bir tutuma sahip oldukları ve böylelikle okullarda vatandaşlık davranışlarını daha fazla benimsedikleri gözlenir (DiPaola vd., 2007).

Okullarda öğretmenlerin gönüllü olarak birbirlerine iş ile ilgili yardımcı olmaları; öğretmenlerin okul başarısı için daha fazla çalışmaları ve sorumluluk almaya gönüllü olmaları; öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha nitelikli olmasını sağlayabilir. Ayrıca lider olarak okul yöneticilerinin okulda sosyal etkileşim süreçlerini yönetebilmeleri, öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermelerine ve okul farkındalık düzeyinin artmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin gönüllü rol fazlası davranışları ve farkındalık düzeyi yüksek olan okullar, misyonlarını gerçekleştirme şansı yakalayarak örgütsel gelişim sağlayabilir. Başka bir ifade ile örgütsel gelişim sağlayan okullar belirsizlikle daha fazla başa çıkabilen, örgütsel etkililiğe yön verebilen süreçleri yönetebilen okullara dönüşebilir. Bu bağlamda okullarda lider koltuğunda oturan okul müdürlerinin kullandıkları etkileme

taktiklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve okul farkındalığı ile ilişkisinin tespit edilmesi gerekli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri hangi etkileme taktiklerini kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili algıları;
    a. Cinsiyet
    b. Kıdem
    c. Görev türü
    d. Eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış algıları;
    a. Cinsiyet
    b. Kıdem
    c. Görev türü
    d. Eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul farkındalığı algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin okul farkındalığı ile ilgili algıları;
    a. Cinsiyet
    b. Kıdem
    c. Görev türü
    d. Eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı arasında bir ilişki var mıdır?
8. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı arasında yordayıcı ilişkiler var mıdır?
    a. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

b. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, okul farkındalığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
c. Okul farkındalığı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

9. Okul farkındalığı, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aracı etkiye sahip midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan sosyal etkileme süreci, liderlik uygulamalarının vaz geçilemez yönünü oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında etkileme süreci, diğer örgütler gibi okullarda da özel bir öneme sahiptir. Etkileme sürecini başarı ile yönetebilen okul müdürleri, öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının artmasına ve okula dair farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Son yıllarda yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri, işletme ve yönetim alanında yoğun bir şekilde incelenmiştir. Fakat okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri alanında yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Okullar, kişilerarası sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı kurumlar olmasının yanında tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi insanların birbirlerini etkilemeye çalıştığı alanlardan biridir. Okulda öğretmenlerin davranışlarını olumlu şekilde etkilemeye çalışmak güven ortamının ve olumlu okul ikliminin oluşmasına, öğretmenlerin işlerini daha az rutin olarak görmelerine ve işleri hakkında daha olumlu duygulara sahip olmalarını sağlayabilir. Bu açıdan, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları etkileme taktiklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmakla birlikte, okul müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına olan katkısının araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları proaktif etkileme taktikleri ile öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda okul farkındalığı okul başarısı, örgütsel güven, olumlu okul iklimi için vazgeçilmez bir kavram olduğu ortaya konulmuştur. Farkındalığa sahip bir okulda; başarısızlıklarını sorgulayan, küçük sorunların büyümesini engelleyen, okulda yürütülen her faaliyete önem veren, zorlukları göğüsleyebilen bireyler ve uzmanlığa saygı duyulan

bir ortam bulunmaktadır. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması suretiyle, ölçeğin alanyazına kazandırılması araştırmanın bir başka önemini ifade etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı öğretmenlerin algılarına dayalı olarak saptanabilir.
2. Tüm katılımcılar ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bulgular; Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ve Okul Farkındalığı Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Etkileme Taktikleri: Etkileme taktikleri, bir kişinin tutumlarını ve davranışlarını değiştirmek için kasıtlı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2013).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Örgütsel vatandaşlık davranışı; biçimsel ödül sisteminde açıkça ve tam olarak bulunmayan, bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli bir şekilde yerine getirmeye teşvik eden, gönüllülüğe dayalı bireysel davranıştır (Organ, 1988).

Okul Farkındalığı: Okul farkındalığı; bir okulda öğretmenlerin ve yöneticilerin başarısızlığa odaklanmalarını, olayları ve durumları önemsizleştirmekten kaçınmalarını, öğrenme ve öğretmeye özen göstermelerini, zorlukları yenme gücüne sahip olmalarını ve uzmanlığa saygı duymalarını içeren kolektif bir kabiliyettir (Hoy vd., 2006).

İlköğretim: 05/01/1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1 inci maddesinde (İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.) belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl

süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur (30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili alanyazın incelenmiştir. Öncelikle güç ve etkileme, otorite, etkileme taktikleri ve ilgili kuramlar, etkileme taktikleri ile ilgili araştırmalar ve eğitim örgütlerinde etkileme süreci ele alınmıştır. Daha sonra örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları, ilgili kavramlar ve eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışına değinilmiştir. Son olarak farkındalık, bireysel farkındalık, örgütlerde ve okullarda farkındalık kavramlarına ilişkin detaylı açıklamalar sunulmuştur.

2.1. Etkileme Taktikleri

Bir kurumun günlük iletişim aktiviteleri içinde etkileme önemli bir yer tutmaktadır. Kurumun amaçlarına ulaşması ve yönetimsel başarının altında başkalarını etkileme yeteneği yatmaktadır. Etkileme, bir strateji olarak düşünüldüğünde bu stratejiyi gerçekleştirmek için çeşitli taktikler söz konusu olmaktadır (İspir, 2008, s. 40). Etkileme taktiği, bir kişinin tutum ve davranışlarını etkilemek için kasıtlı olarak kullanılan davranış türü olarak ifade edilmektedir (Yukl, 2013, s. 190). Etkileme taktikleri, tüm örgütlerde sosyal yapı yoluyla oluşmaktadır. Etkileme, örgütsel hedeflere ulaşmak için insanların eylem ve çabalarını uyum içinde koordine etme aracılığıyla gerekli bir süreçtir. Etkileme, liderlik tanımlarının kilit noktasıdır (McShane ve Von Glinow, 2008). Etkileme girişimi, çoğu zaman başkalarını etkilemeyi gerektiren örgütsel rollerin gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılmaktadır. Örneğin etkin performans sergilemeleri için başkalarını cesaretlendirmek, yeni fikirleri desteklemek, yeni iş yöntemlerini tanıtmak gibi. Etkileme uygulamalarının temelinde örgüt ile kişinin bütünleşmesi bulunmaktadır (Kipnis vd., 1984).

Etkileme girişimi, bir bireyin ya da grubun davranışını, inançlarını ya da değerlerini değiştirmek için kullanılmaktadır (Faeth, 2004). Liderlik bağlamında etkileme, aktör tarafından kullanılan etki taktikleri sonucunda takipçilerin tutum, değer, inanç ya da davranışlarında gerçekleşen değişimlerdir. Başka bir ifade ile liderin takipçilerini yönlendirmede kullandığı etki taktikleri, genellikle takipçilerin vereceği tepkilerin nasıl olacağını belirlemektedir (Carter, 2013).

Yukl ve Chavez'e (2002) göre etkileme taktikleri üç kategoride incelenebilir: *izlenim yönetimi taktikleri, politik taktikler ve proaktif taktikler*. İzlenim yönetimi taktikleri, olumlu bir imaj oluşturmak ve daha iyi ilişkiler inşa etmek için; politik taktikler, kıt kaynakların dağılımı ya da politik kararları etkilemek için; proaktif etkileme taktikleri ise bir kişinin bir talebi yerine getirmesinde etkileme girişimi olarak kullanılmaktadır (Yukl ve Chavez, 2002). Bu araştırmada, izlenim yönetimi taktikleri ve politik taktikler araştırmanın kapsamı dışında bırakılarak Yukl (2013) tarafından ele alınan proaktif taktikler kapsamlı şekilde incelenmiştir.

Proaktif davranışlar, genellikle insanların diğerleri tarafından algılanmasında olumlu bir etkiye sahiptir. Proaktif davranış sadece değişimi önceden sezmeyi değil, değişimi oluşturmayı ifade eder. Proaktiflik kuruluşun gelişiminde inisiyatif alma, doğrudan ve kasıtlı olarak yeni koşullar oluşturma ve mevcut olanı etkin bir şekilde değiştirmeyi ifade etmektedir. Proaktif yöneticiler başkaları tarafından daha karizmatik, daha fazla liderlik özelliklerine sahip, pek çok yeteneği olan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, iki kişi aynı konumda çok farklı şekillerde işi ele alabilmektedir. Birincisi proaktif bir tarzda yeni girişimler başlatır, yapısal bir değişim oluşturur ve yürütür. Diğeri statükodan sorumlu kimse olmayı, başını su üstünde tutmayı, boyun eğmeyi ve sadece devam ettirmeyi dener. Birincisi, sorunlarla mücadele eder ve yapıcı reformlar için çalışır. İkincisi, akışa uyar ve her zamanki gibi işini sürdürür. Birincisi proaktif bir kişi olmakla birlikte, ikinci kişi değildir (Thomas ve Michael, 1999). Yukl'a (2013) göre proaktif etkileme taktikleri; hedef kişinin yeni bir görevi yerine getirmesini sağlama, güncel görevin prosedürlerini değiştirme, bir projede yardım sağlama ya da değişiklik önerisini destekleme gibi doğrudan görev hedefine sahiptir.

Aktör diye tabir edilen kişi, bir etkileme girişimini başlatan kişidir. Hedef kişi ise etkileme girişiminin konusu olan kişiyi ifade etmektedir. Etkileme girişimi esnasında aktör ile hedef

arasında bir çeşit güç dinamiği oluşmaktadır. Etki aktörü, patronunu etkilemeye çalışan bir ast olabilir. Ya da aktör, astlarını/takipçilerini etkileme girişiminde bulunan bir lider olabilir. Aktör, resmi otoritesi olmayan ve meslektaşlarını etkilemeye çalışan bir lider de olabilir. Özetle etkileme davranışları literatüründe, etki davranışının yukarı doğru, aşağı doğru ve yanal doğrultuda olduğu ifade edilmektedir (Faeth, 2004; McShane ve Von Glinow, 2008). Örneğin eğitim örgütlerinde etkilemenin yönü, müdürden öğretmene ya da öğretmenden öğrenciye doğru aşağı yönde olabilir. Diğer yandan etkileme, öğrenciden müdüre, öğretmenden müdüre doğru yukarı yönde olabilir. Ayrıca etkileme, öğretmenden öğretmene ya da öğrenciden öğrenciye doğru yanal yönde de olabilir. Kullanılan etkileme stratejilerinin doğası ve başarısı, etkilemenin yönüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Culver, 1994).

Bir etkileme girişiminin başarısı, belirli şeylere bağlıdır: lider tarafından kullanılan taktiklerin kombinasyonu ve sırası, etkileme amacı, aktörün pozisyon üstünlüğü, uzmanlığı, iletişim becerileri, güvenilirliği ve birleştiriciliği. İnsanları etkilemede başarılı olabilmek için aktör hedef kişilerin tutum, değer ve duygularını doğru biçimde algılaması gerekmektedir. Ayrıca aktörün, hangi taktiğin gerekli olduğunu ve taktikleri nasıl etkili biçimde kullanacağını bilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Gözü, 2012). Bununla birlikte Tepper, Brown ve Hunt (1993) aktörlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin hedef kişinin aktörden daha az güce sahip olması, aktörün örgütsel hedeflere ulaşma isteği, hedefin yetersiz motivasyonu sebebiyle uyum sergilemediği durumlarda daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Genel olarak etkileme taktikleri araştırmalarında taktikler, sert ve ılımlı taktikler olarak ele alınmıştır. Bu sınıflandırmada etkileme taktikleri, aktör kişinin hedef kişi üzerinde kontrol sağlamasına ve hedef kişinin uymak isteyip istememesine göre ele alınmaktadır (Falbe ve Yukl, 1992; Kipnis vd., 1984; Tepper vd., 1993; Yukl ve Tracey, 1992). Sert taktikler, üyelerin uyum ve direnç göstermesi ile ilgili olup ılımlı taktikler, üyelerin bağlılığı ile ilişkilidir. Kavramsal olarak ılımlı taktikler, olumlu sosyal ilişkiler oluşturma ve muhakeme etmeyi kapsayan pozitif etkilemeyi ifade etmektedir. Ilımlı taktikleri kullanan bir lider, astların liderin kontrolü altında olmaları yerine onların iradeleri ile uyum sağlayacağına inanmaktadır (Moideenkutty ve Schmidt, 2011). Negatif etkileme taktiklerini kullanan bir lider astların davranışlarını ve performanslarını kontrol

edebileceğine inanır. Bu yüzden astların kendi iradelerinden ziyade kendi eylemlerine uymaları gerektiğine inanır (Kipnis, 1976'den akt. Moideenkutty ve Schmidt, 2011).

Ilımlı taktikler, daha az kontrole dayanmaktadır ve zorlayıcı değildir. Sert taktikler ise zorlama ve daha fazla kontrole dayanmaktadır. Ilımlı taktikler, hedef kişinin kabulüne dayalı olup seçim sunduğu için daha fazla özgürlük taşımaktadır (Farmer, Maslyn, Fedor, and Goodman, 1997). Ilımlı taktikler kullanıldığı zaman, sert taktiklerin kullanılmasına nazaran hedef kişi daha fazla hoşgörü hissetmektedir. Sert taktikler, hedef kişi üzerinde baskı oluşturmakta ve ilişkide gerginliği arttırmaktadır (Van Knippenberg ve Steensma, 2003). Sert taktikler; baskı, kararlılık, koalisyon, kurallara uygunluk ve engelleme taktiğini olarak sınıflandırılabilir. Takdir etme, teşvik edici talepte bulunma ve rasyonellik ise ılımlı taktikler olarak sınıflandırılabilir (Farmer vd., 1997).

Taktiklerin sınıflandırılması alanında yapılan diğer çalışmalardan biri, Barry ve Shapiro'ye (1992) aittir. Araştırmacılar sert taktikleri kurallara uygunluk, karşılık verme, baskı, koalisyon olarak ele alıp baskı kullanma olarak ifade edip sınıflandırmışladır. Ilımlı taktikleri ise rasyonellik, teşvik edici talepte bulunma, istişarede bulunma, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma olarak ele alıp kişiler arası taktikler olarak sınıflandırmışlardır.

McShane ve Von Ginlow (2008) sert taktikleri; üst yönetime başvurmak, koalisyon, bilgi kontrolü, atılganlık olarak ele almışlardır. Ilımlı taktikleri ise takdir etmek, yardım almak, izlenim yönetimi ve karşılık verme olarak ifade ederek ılımlı taktiklerin bağlılık ile sert taktiklerin direnç ile sonuçlanacağını belirtmişlerdir. Farmer ve diğerleri (1997) ise sert taktikler, ılımlı taktikler ve rasyonel taktikler olmak üzere üç kategori belirlemişlerdir. Sert taktikler karşılık verme, üst yönetime başvurmak, iddialı olmak; ılımlı taktikler karşılıklı normlara ve koalisyona dayalı olarak karşılık verme ve takdir etmek; rasyonel taktikler pazarlık etmek ve değişim olarak incelenmiştir.

Son olarak bu araştırmada, ifade edilen etkileme taktikleri sert ve ılımlı taktikler olmak üzere iki kategoride ele alınabilir. Sert taktikler, otorite ve konum gücünün kullanımına dayanmaktadır. Baskı, kurallara uygunluk, başkaları ile koalisyon kurma, karşılık verme sert taktiklerdir. Ilımlı taktikler, kişisel güce ve gücün paylaşımına dayanmaktadır. Takdir etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, işbirliği ve bilgilendirme ve akıl yoluyla ikna etme taktikleri ılımlı taktiklerdir (Fable ve Yukl, 1992; Kreitner ve Kinicki, 2013; Yukl 2013).

2.1.1. Güç ve Etkileme

Güç, her toplumsal sistem için gerekli olan bir özellik olmakla birlikte yönetim lügatının ilk terimidir (Luecke, 2007; Hodgkinson, 2008). Güç, diğerlerinin davranışlarını kendi iradesi doğrultusunda etkileyebilme kabiliyetidir (Goldhamer ve Shils, 1939'dan akt. Hodgkinson, 2008). Lider, tutum ve davranışları değiştirmek zorunda olacağı için güç olmaksızın liderlik imkânsız gibi görünmektedir (Hackman ve Johnson, 2013). Sosyolojik açıdan güç, diğerlerinin iradesinin bastırılması, zorlanması veya manipüle edilmesi anlamında da ele alınmakla birlikte pragmatik olarak yönetsel güç, başkaları vasıtasıyla amaçlara ulaşma yeteneği olarak tanımlanabilir. Kısaca yönetsel güç, yöneticinin kendi iradesine sahip olma ve diğerlerine kendi istediğini yaptırma kabiliyetidir (Hodgkinson, 2008, s. 86-87). Katz ve Kahn'a (1966) göre güç, örgütsel sonuçları etkileme kapasitesidir. Benzer biçimde güç, birinin istediği sonuçları sağlama ve istemediği sonuçları engelleme kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır (Gardner, 1988). Güç, insanların işbirliği yaparak çalışmayı denedikleri bir ortamda planları gerçeğe dönüştüren eylemlerin başlatılması ve sürdürülmesi için temel enerjidir (Bennis ve Nanus, 1985'ten aktaran Owens, 2004). Galbraith'e (1986) göre şarta bağlı güç, eğitim ve ikna yoluyla başkalarının üzerinde kullanılması ile etkileme anlamı taşımaktadır.

Max Weber'e göre güç, bir sosyal ilişki içinde bir aktörün hangi temele dayanırsa dayansın, direnmeyle karşılaşsa bile istediğini yapabilme konumunda olma ihtimalidir (Weber, 2013, s. 40). Etzioni (1961) gücü üç şekilde sınıflandırmıştır: zorlayıcı güç, faydaya dayalı güç ve normatif güç. Zorlayıcı güç astlara tehdit, fiziksel yaptırım, hareket ve kısıtlama aracılığıyla hayal kırıklığı yaratma ya da ihtiyaçlarını gidermeyi kontrol etme gibi uygulamalara dayanmaktadır. Faydaya dayalı güç, maaş ve ücretlerin paylaşımı yoluyla ödül ve kaynaklar üzerinde kontrol uygulamaktır. Normatif güç ise liderin güçlendirilmesi yoluyla sembolik ödüller ve cezaların tahsis edilmesi ve uygulanması anlamına gelmektedir. Normatif güç ikna etme, harekete geçirme ve düşündürme gücü olarak da ifade edilebilir (Etzioni, 1961). Henry Mintzberg'e göre güç, bir kaynaktan, teknik bir beceriden, bilgi birikiminden ve yasal imtiyazlardan meydana gelebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Güç, bir pozisyonun ya da bireyin örgüt içindeki olası etkileme miktarıdır (Bass, 1990).

Güç, bir eylem için gerekli kapasite ya da potansiyel olarak da tanımlanabilir (Faeth, 2004). Yukl'a (2013) göre güç, zaman içinde herhangi bir anda belirlenen hedef kişilerin tutum ve davranışlarının etkilenmesi için aktörün sahip olduğu mutlak kapasitedir. Güç, bir tarafın (aktör) diğer tarafı (hedef) etkileme kapasitesini içermektedir. Fakat bu etki birkaç farklı şekilde olabilir. Güç, bir hedef kişi üzerinde aktörün etkisini ya da hedef kişiler üzerinde çok fazla aktörü ifade edebilir. Bazen bu terim, tutum ve davranışların yanı sıra olaylar üzerinde potansiyel etkiyi ifade edebilir. Bazen güç, mutlak bir terimden ziyade göreceli olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda hedef kişinin aktör üzerinde etkili olmasından ziyade, aktör kişinin hedef kişi üzerinde daha fazla etkiye sahip olması anlamına gelmektedir (Yukl, 2013).

Güç kavramı, direncin üstesinden gelme becerisi ve sonuçlarda kasıtlı etki yaratmayı gerektirmektedir (Pfeffer, 2003). Pfeffer (1999) gücün, örgütsel başarı için gerekli olduğunu; örgütlerde insanların karşılıklı bağımlılık içinde olduklarını ve bundan dolayı işleri yürütmek için yardıma gereksinim duyduklarını; bu yüzden yardım istenilecek kişiler üzerinde etkili olma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Güç ve etkileme konusunda yapılan çalışmalar, genellikle French ve Raven (1959) tarafından sınıflandırılan beş tür güce dayanmaktadır. French ve Raven (1959) örgütlerde gücü; ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş kategoriye ayırmışlardır. Yukl (2013) tarafından bu güç türleri aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

Yasal güç: Bir örgütün üyeleri genellikle, üye olmanın faydalarına karşılık olarak liderin emirlerine ve kurallara uymayı kabul etmektedirler. Ancak bu mutabakat, genellikle açık bir sözleşmeden ziyade üstü kapalı karşılıklı bir anlaşmadır. Meşru kural ve taleplere uyma, örgütle özdeşleşen ve örgüte karşı sadakat hissi olan üyeler için daha olasıdır.

Ödül Gücü: Ödül gücü, hedef kişi tarafından istenilen önemli kaynaklar ve ödülleri kontrol eden bir aktörün hedef kişi tarafından algılanmasıdır. Ödül gücü, kaynakları ve ödülleri tahsis etmek için resmi otoritenin bir parçasından gelebilir. Ayrıca ödül gücü, sadece yöneticinin kaynaklar ve ödüller üzerindeki kontrolüne bağlı olmayıp, hedef kişinin vaatlerin peşinden gitmeye gönüllü olması durumuna bağlıdır. Aktörün ödül gücüne yönelik hedef kişinin algısı, ödüller üzerinde aktörün kontrolünden çok daha önemlidir.

Zorlayıcı Güç: Bir liderin astları üzerindeki zorlayıcı gücü, büyük ölçüde farklı örgüt türleri arasında değişiklik göstermekle birlikte otoriteye dayalı cezalar olabilir.

Karizmatik güç: Karizmatik güç, başkalarının bir aktöre yönelik sevgi, hayranlık ve sadakat hislerine sahip olmasıdır. Karizmatik güç, kişisel özdeşleşme denilen etkileme sürecini kapsamaktadır. Hedef kişi aktörün kabulünü ve onayını kazanmak için aktörün taleplerine uymaya, aktörün davranışlarını taklit etmeye ve benzer tutumlara sahip olmaya gönüllü olmasıdır.

Uzmanlık Gücü: Örgütlerde görev ile ilişkili bilgi ve beceriler, önemli bir kişisel güç kaynağıdır. Önemli bir problemi çözmek, bir görevi en iyi şekilde gerçekleştirmek hakkındaki bilgi astlar, meslektaşlar ve üst yöneticiler üzerinde potansiyel bir etkileme sağlamaktadır.

Yukl (2013), French ve Raven'in (1959) örgütsel güç sınıflandırmasından farklı olarak *bilgi gücü* ve *ekolojik gücün* de çalışanlar üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. *Bilgi gücü,* hem önemli bilgilere erişme hem de bilgiyi diğerlerine dağıtmayı kontrol etmeyi ifade etmekle birlikte *ekolojik güç*, durumsallık teorisine dayalı olarak astların motivasyonunu arttırmak için iş modellerinde değişiklik yapılmasını, işi zenginleştirme yoluyla çalışma niteliğinin gelişeceğini ve iş doyumunun olanaklı olacağını ifade etmektedir (Yukl, 2013).

Güç ile ilgili bu açıklamalardan sonra French ve Raven (1959) tarafından etkileme kavramı, bir kişinin (aktör) bir başka kişiye (hedef) uyguladığı; hedef kişinin davranışlarında, değerlerinde, amaçlarında ve tutumlarında bir değişiklik yapmayı sağlamak olarak tanımlanmıştır (French ve Raven,1959'dan akt. Heinemann, 2007). Bass'a (1990) göre etkileme, potansiyel gücün uygulamaya dönüşmesidir. Etkileme ve güç, birbiriyle yakından ilişkili kavramlar olmalarına rağmen eş anlamlı değildirler. Güç, etkileme için potansiyel oluşturmaktadır (Bass, 1990). Etkileşimin oluştuğu ortamda, aktörün eylemlerine yönelik olarak hedef kişinin algısı ve motivasyonu, etkileme kavramının kişilerarası psikolojik tanımıdır (Yukl, 2013, s.189). Özetle etkileme kavramı, insanları elde etmek için, ayrıca insanların tutumlarını, inançlarını ve hislerini değiştirmek için bir veya daha fazla güç esasının uygulanmasıdır (McShane ve Von Glinow, 2008, s. 351).

Güç, bazen kaynak veya kapasite olarak tanımlanırken; bazen uygulanan şey olarak ifade edilmekte fakat etki kelimesi ile karıştırılmaktadır. Etki kelimesi, bazen güç ile aynı anlamda kullanılırken; bazen de güç kaynaklarının hareketlenmesi süreci olarak

tanımlanmaktadır (Aslanargun, 2010, s. 177). Güç teorileri, etkilemeyi farklı şekillerde açıklamıştır. Güç, etkileyen kişinin kaynaklarıyla ilgilidir. Bu nedenle bu yaklaşımı savunanlar, etkileme sürecinin gücün bir uygulaması olduğunu belitmişler ve etkileme sürecinin etkileyen kişinin kaynaklarının kullanımı olmaksızın ortaya çıkmayacağını ileri sürmüşlerdir (Barnett, 1982'den akt. Culver, 1994).

Etki, yöneticilerin iyi bir performans göstermeleri için gereklidir. Etkileme süreci yöneticilerin, çalışanların davranışlarını etkileyerek örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamalarıdır. Daha öz olarak etkileme, yöneticinin astına iş yaptırmada uyguladığı davranış stilidir (Balcı, 2010, s.60). Lenski (1984) etkilemenin, başkalarına baskı uygulama yoluyla diğerlerinin sosyal algılarını şekillendirme yeteneği olduğunu belirtmiştir. Etkileme, insanların başkalarının davranış ve tutumlarını değiştirmek için güç kullandığı bir mekanizmadır. Etkileme, gücün aksine doğrudan güç kullanmaksızın, zorlama ve emir vermeksizin sonuç alabilmektir (Luecke, 2007, s. 53). Etkileme kavramı, diğer güç türlerinden daha az hiyerarşik ve daha az görünürdür. Böylelikle etkileme, otoriteden daha üstü kapalı bir şekilde gelişmektedir (Galbraith, 1986). Etkileme, bir insanın başka bir insanı eyleme geçirme sürecidir. Etkileme sürecinin oluşabilmesi için etkileyenin etkisinin, etkilenen kişi tarafından benimsenmesi, algılanması gerekir. Etkilenen kişinin etkiyi algılaması, benimsemesi etkileyene karşı geliştirdiği ruhsal sözleşmeden kaynaklanır. Etkilemenin derecesine göre etkilenen kişi, etkileyenin istediğini yapar (Güney, 2012, s. 20).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi güç etkileme yeteneği olarak tanımlanmakta iken, etkileme bu yeteneğin sonuca dönüşmesidir (Aslanargun, 2010, s. 178). Pfeffer'a (1981) göre etkileme, istenen bir amaca ya da sonuca ulaşmada direncin üstesinden gelmek için güç uygulama yeteneğidir. Güç ve etkileme, örgüt ortamında bireylerin diğerlerini etkilemesine olanak sağladığı için yakın ilişikli yapılardır (Anderson, Spataro, Flynn, 2008). Güç ve etkileme, diğerlerinin davranışlarının değiştirilmesi olarak ifade edilir ancak güç bu kontrolün daha kolay hükmedilmesine olanak sağlamaktadır (Vecchio, 1997). Buna göre güç başkalarını etkileme yeteneği, etkileme ise bireyin sahip olduğu güçleri kullanarak çalışanları değiştirmesi olarak tanımlanabilir (Açıkalın, 1993, s. 183). Başka bir deyişle etkileme güce göre daha derindir ve daha az itimata olanak sağlar (Boughton, 2011). Etkileme, gücün başarılı olarak uygulanmasıdır ya da daha genel olarak güç birisinin sahip olduğu bir şey olmakla birlikte etkileme, bir şekilde güç kullanıldığı zaman

gerçekleşmektedir (Zimmerling, 2005, s. 105). Bu nedenle, güç ve etkileme teorik olarak birbiriyle ilişkilidir çünkü bir aktör, hedefle ilişkisinde hedefe nazaran bir şekilde güç sahibi değilse onu etkileyemez (Culver, 1994). Bozeman'a (1997) göre etkileme kavramı, görev ya da talebin özelliği, kişilerarası becerileri ve ikna ile başarı elde etme ile ilişkilidir. Güç kavramı ise emirlere uyma, pozisyon ya da kişisel özeliklere dayalı başarı sağlamayı ya da manipülasyon ve zorlama ile başarı elde etmeyle ilişkilidir. Bununla birlikte, gücün belirli biçimleri, etkileme davranışları ve etkileme sonuçları arasındaki ilişki karmaşıktır ve iyi anlaşılmış olmaktan uzaktır (Yukl, 2013).

2.1.2. Otorite

Güç kabul ettirme, inandırma ve ikna yeteneği olarak kabul edilmektedir. Güç onaylanır bir nitelik kazandığında, yasal olduğunda, yetki (otorite) olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2000, s. 156). Lenski (1984) otoriteyi gücün kurumsallaşmış bir şekli olarak görüp, "*icra edilebilir hak*" olarak ifade etmiştir. Yasal otoritenin güç ile daima eşit olmayacağını belirten Hickson, Hinings, Lee, Schneck ve Pennings (1971), otoritenin güçten daha fazla veya daha az olabileceğini ifade etmişlerdir. Gücün klasik tanımı, diğerlerine yapmalarını istediğini yaptırabilme becerisidir. Otoritenin kapsamı, güce göre daha sınırlıdır. Bu büsbütün zorlayıcı, kontrolü ve tehdit edici olmayan ikna etme ve öneride bulunmaya dayalı olan kontrolü içerir (Hoy, ve Miskel, 2010, s. 203).

Max Weber, otorite kavramını rasyonelliğe vurgu yaparak bir emre farklı güdülerle uyulması ya da emir verme gücü olarak ifade etmiştir (Weber, 2013, s.49). Ayrıca zora dayalı bir otoritenin sadece kölelik örneği ile sınırlı olacağını,bu yüzden düşük düzeyde bile olsa belli bir ölçüde gönüllü kabul olması gerektiğini belirtmiştir (Weber, 2013, s. 49-51). Weber'e göre otorite yasal, geleneksel ve karizmatik olmak üzere üç türdedir. Normatif kuralların meşruluğu yasal otorite; geleneklere göre gücü kullananların meşruluğu geleneksel otorite; bir bireyin istisna kutsallığına, kahramanlığına olan bağlılık ise karizmatik otorite olarak açıklanmaktadır (Weber, 2013, s. 54). Bununla birlikte Weber güç ve otorite kavramlarını birbirinden ayırmıştır. Güç, çoğunlukla zorlamayı getirmektedir ve özellikle esir kamplarında, hapishane gibi yerlerde görülürken; otorite, genellikle fiziksel zorlama gerektirmez. Weber, güç ve otorite kavramlarında meşruluğa vurgu yaparak, gücün meşruiyet kazanmış şeklini otorite olarak açıklamıştır (Bayraktaroğlu, 2000).

Otorite, toplumsal sistem ya da bir örgütteki belirli konumlar ile ilişkili hakları, imtiyazları, yükümlülükleri ve görevleri kapsamaktadır. Bir liderin otoritesi, örgüt için belirli tür kararları alma hakkını kapsamaktadır. Hedef kişi üzerinde doğrudan otorite sahibi olan bir lider, bu otorite ile tutarlı taleplerde bulunma hakkına sahip olmakla birlikte hedef kişinin de bu taleplere riayet etmek için vazifeleri vardır. Örneğin bir yöneticinin astlarına görev vermesi ve çalışma kurallarını oluşturması meşru hakkıdır. Otorite para, kaynaklar, donanım ve materyaller gibi şeyler üzerinde kontrol sağlamak için aktörün sahip olduğu bir haktır ve gücün başka bir kaynağıdır (Yukl, 2013). Otorite, etkileme düzeyini belirler. Yani bir kişinin otoritesinin türü, kişinin etkileme düzeyini belirleyecektir. Ve bu da gücün yansıtılmasını sağlayacaktır. Örneğin zora dayalı otorite, belirgin olarak zorlayıcı güce dayalı etkilemeyi sağlayacaktır. Ya da kişisel başarı için saygıya dayalı otorite, karizmatik gücü yansıtan iknaya dayalı etkilemeye önderlik edecektir (Jarvis, 2012).

Otorite, istenilen rol ve amaç beklentilerinin kişisel ve gönüllü olarak yerine getirilmesi için takipçilerin etkilenmesiyle ilgilidir. Diğer yandan bir liderin güç kullanımı, takipçilerin belirli davranışları gönüllü ya da gönülsüz bir biçimde sergilemesi için onları etkilemeyi içermektedir. Otoriteyle ilişkili liderlik ise, güvenilir ve anlamlı bir karakterde kişilerarası ilişkileri oluşturmayı ve sürdürmeyi ifade etmektedir (Reed, Krysinski, Gougeon ve Furman, 1988'den akt. Culver, 1994). Hoy ve Miskel'e (2010, s. 204) göre otorite, grup tarafından ortak bir değer ile yasallaştırılmakla birlikte okullardaki otorite ilişkileri üç temel özelliğe sahiptir: (1) diğer çalışanlar arası uyum için istekli olma, (2) diğer çalışanların ölçütlerine karar aşamasında uyum, (3) grubun normları ile yasallaştırılmış bir güç ilişkisi.

2.1.3. Etkileme ile İlgili Kuramlar

Yukl ve meslektaşları tarafından yirmi yıldan fazla süredir incelenen etkileme taktikleri, sosyal değişim kuramı, stratejik koşul bağımlılığı teorisi ve etkileşimsel teori temel alınarak açıklanmıştır.

2.1.3.1. Sosyal Değişim Kuramı

Sosyal değişim kuramı, iş yeri davranışlarının anlaşılması için en etkili paradigmalardan birisidir. Sosyal değişim kuramının temel özelliği, zaman içinde güvene ve vefaya dayalı ilişkiler, geliştirmek ve karşılıklı bağlılıktır (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Değişim ortakları arasındaki ilişkilerin özelliği, sosyal değişim sürecini etkileyebilir. Yani başarılı

sosyal değişim, bir bireyin diğer bireyin bağlılığına neden olabilmesine dayanmaktadır. Sosyal değişim, gelecekteki yükümlülüklerin oluşması için iyilik yapmayı ifade etmekle birlikte geri ödemenin doğasında pazarlık yapılamayabilir. Çünkü sosyal değişim güven, şükran duyma ve kişisel yükümlülük hissini ortaya çıkardığı için bu yönüyle ekonomik değişimden farklıdır (Blau, 1964'ten akt. Cropanzano ve Mitchell, 2005). Sosyal değişim kuramı, karşılıklı olma durumunu ifade etmektedir. Sosyal değişim kuramı, sadakat ve adanma hissini artırarak bağlılığı pekiştirmektedir. Sosyal değişimin karşılıklı doğası, bağlılık derecesi arttıkça zorunluluk hislerinin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Bu hisler, belirli bir etki taktiğinin kullanılıp kullanılmayacağı ve eğer kullanılırsa başarılı olup olmayacağı konularında çok önemli etkilere sahiptir (Graham ve Organ, 1993).

Sosyal değişim kuramı otorite ve uzmanlık gücünü vurgulayarak, gücün diğer türlerini çok fazla dikkate almamaktadır. Yani teori, liderin ödül ve karizmatik gücünün etkileme sürecinde nasıl rol oynadığını açıklamaktadır. Başka bir ifade ile liderin statü ve gücü, kişisel sadakate bağlı olarak, uyum sergileyen ve paylaşılan hedefleri sürdürmeye katkı sağlayan üyelere bağlıdır. Katkı sağlama ile anlatılmak istenen kıt kaynaklar üzerinde kaynak kontrolü, önemli bilgilere erişim ya da görev ile ilgili problemlerle uğraşma becerisini ifade etmektedir (Yukl, 2013).

Pfeffer (1999), örgütlerde insanların karşılıklı bağımlılık içinde olduğunu, insanların işleri yürütmek için yardıma gereksinimleri olduğunu ve bu yüzden yardım istenecek kişiler üzerinde etkili olma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Etkileme sürecinde sosyal değişim yaklaşımı, bir ilişkide fayda ve maliyetlerin etkileşim kalıplarına nasıl tesir ettiğini analiz etmektedir (Culver, 1994). Sosyal değişim kuramı ele alan araştırmacılar etkileme sürecini, ödülleri maksimize eden ve kayıpları minimize eden bir süreç olarak görmektedirler. Etkileyen kişi, uyum süreci için takas yapacak olup kaynakların kontrolüne sahip olan kişidir. Kaynaklara bağımlı olan hedef kişi ise, uyum sürecinde *"değerli"* kaynaklar için değişim yapacak olan kişi olarak ifade edilmektedir. Böylelikle etkileme süreci, etkileyen kişi açısından olduğu kadar hedef açısından da değerli olan kaynakların değişimi anlamına gelmektedir. Değişim sürecinde etkileyen kişiler, değer verdikleri sonuçlar için karşılıklı olarak bağımlıdırlar. Ayrıca etkileyen kişiler, olumlu çıktıları arttırma ve olumsuz çıktıları azaltma ve ortaklarıyla değişimleri tekrarlamakla meşgul olarak sosyal değişimi sürdürürler (Molm, 1991'den akt. Culver, 1994).

2.1.3.2. Stratejik Koşul Bağımlılığı Kuramı

Stratejik koşul bağımlılığı kuramı (Strategic Contingencies Theory), örgütsel alt birimlerin önemli kararları etkilemede güç kaybetmesinin ya da güç kazanmasının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile kuram, belirsizliğin stratejik koşul bağımlılığı kuramı için temel oluşturduğunu, belirsizlikle başa çıkan bireylerin ve alt birimlerin güçlerinin artacağı öne sürmüştür (Hambrick, 1981; Hickson vd., 1971; Hickson, Hinings, Schneck ve Pennings, 1974). Bu kurama göre güç, organizasyonda çokça değer verilen bir şeyi sağlama becerisinden doğar. Örgütler için stratejik durumsallıklar yaratabilen bölümler, kişiler, gücü ellerinde tutarlar. Bu tür bir sürecin sonucu olarak şekillenen stratejiler, *"ortaya çıkan"* stratejiler olma eğiliminde olup konumlar ve taktikler şeklindedir (Sarvan, Arıcı, Özen, Özdemir ve İçigen, 2003, s. 97).

Stratejik koşul bağımlılığı kuramı; *belirsizlikle başa çıkma, yerine konabilirlik, merkezcilik, bağımlılıkların kontrolü* ve *güç* kavramlarına odaklanmıştır. *Belirsizlikle başa çıkma,* uygun eylemler ile bir örgütün çevresel belirsizliklerin üstesinden gelmesi; *yerine konabilirlik*, alt birimler için alternatifler bulundurma, alt birimlerdeki personelin ya da faaliyetlerin gerektiğinde değiştirilebilir olması; *merkezilik*, alt birimlerin faaliyetlerinin diğer alt birimlerle ne ölçüde bağlantılı olmasını ifade etmektedir. Bu teoride *güç* ise bağımlı değişken olup yukarıda bahsedilen üç tür bağımsız değişken değişken ile açıklanmaktadır. Yani güç kavramı, belirsizlikle başa çıkma, yerine konabilirlik, merkezilik değişkenlerine bağlıdır. Bu durumda bağımlılıkların kontrolü, üç tür bağımsız değişken ve güç arasında aracı değişkendir. Yani güç, stratejik bağımlılıkların kontrolü yoluyla üç değişkeni etkilemektedir (Lim, 2004).

Belirsizlik, gelecek olaylar hakkında zayıf bilgi eksikliği olarak tanımlanabilir. Böylelikle seçenekler ve sonuçlar öngörülemeyebilir. Örgütler çevresel olarak kaynaklardaki, girdilerin niteliği ile verimlik süreçlerindeki ve çıktıların kontrolündeki belirsizliklerle baş etmek zorundadır. Bunun için örgütler, uygun görev performansı ile belirsizliklerin üstesinden gelebilirler. Bu tür yeteneğe *baş edebilme becerisi* denilmektedir (Hickson vd., 1971). Özetle belirsizlikle baş edebilme, belirsizliği önleme, tahmin etme ve belirsizlik etkisini azaltabilme becerisi, örgüt için kritik bir rekabet avantajının kaynağı olabilir (Sarvan vd., 2003).

Teori, bir alt birimin gücünün üç unsura bağlı olduğunu farz etmektedir: (1) önemli sorunlarla başa çıkmada uzmanlık, (2) iş akışı içindeki alt birimlerin merkezi konumu, (3) alt birimlerin uzmanlığının yerine konabilir olmasında ziyade özgün oluşu. Önemli problemleri çözme başarısı, bireyler için olduğu kadar alt birimler için de uzmanlık kaynağıdır. Uzmanlığı gösterme ve güç kazanma fırsatı, önemli problemlerle uğraşma sorumlulukları olan alt birimler için daha fazladır. Bir problem, örgütün başarısı ve varlığını sürdürmesi için açıkça gerekli ise önem taşımaktadır. Belirli problem türlerinin önemi, alt birimler arasında karşılıklı bağımlılığın artma derecesi olarak daha fazladır. Diğer alt birimler, problemi etkili biçimde ele almadıkları müddetçe görevlerini yerine getiremeyebilirler. Bir birey ya da alt birim, bir başkası tarafından gerçekleştirilemeyen ya da standart yöntemlerin daha kolay geliştirilmesini sağlayan önemli işlevleri yerine getirirse önemli kararlar üzerinde daha fazla güç kazanmaktadır. Başka bir deyişle özgün ve vazgeçilmez bir uzmanlık, önemli problemleri çözmeyi gerektirir ve daha fazla güç bu uzmanlığa sahip olmayı sağlamaktadır (Yukl, 2013).

2.1.3.3. Etkileşimsel Kuram

İnsanları etkileme, kişilerarası davranışların esasıdır ve toplumsal yaşamı koordine eden temel mekanizmadır. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve sosyal olmak için de diğerlerini etkilemektedir. Bireyin düşüncelerinin, yargılarının ve eylemlerinin tümü, diğer insanların ne düşündükleri ve ne yaptıkları ile bağlantılıdır. Sosyal psikologlar sosyal etki olgusunu ele alırken mutabakat, itaat, uyum ve ikna gibi yüz yüze etkileme sürecine tek yönlü olarak odaklanmışlardır. Sosyal etki olgusu açıklanırken, etkilemenin bireysel aktörleri ve alıcılarının düşünce ve motivasyonları bütünleşik olarak analiz edilmelidir. Sosyal etkileme, bir kişinin davranışının bir aktör tarafından açıkça etkilenmesi şeklinde doğrudan gözlenemeyebilir. Genellikle etkileme, dolaylı yollarla olmaktadır. Örneğin sosyal grupların normları, değerleri, inançları, bireyin düşünce ve davranışlarında etki oluşturur ve ait olma hissi uyandırır (Forgas ve Williams, 2001).

Barry (2001), sosyal etkiyi toplumsal durumlara yanıt olarak bireylerin düşünme, tutum ve davranışlarını düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Başarılı bir etki girişimi, sembolik bir tarzda karşılıklı olarak gerçekleştirilen bir işlemin sonucudur. İnsanlar birbirlerinin bilinçlerini, duygularını ve davranışlarını oluşturmak, pekiştirmek ve değiştirmek için etkilemeye başvururlar (Newton ve Burgoon, 1990'den akt. Culver, 1994).

Sosyal psikologlar Deutsch ve Gerard (1955), sosyal etkilemenin iki türü olduğunu ileri sürmüşlerdir: diğerlerinin inançlarını, fikirlerini ve tutumlarını kabul eden bilgilendirici etkileme; reddetmeyi önlemede istenilen sosyal onaya dayalı olarak diğerlerinin olumlu beklentilerine uyma olarak tanımlanan normatif etkileme. Önce belirsizliğin azaltılması için diğerlerine bağımlılık yansıtılır. Sonra dışsal ödüller için diğerlerine bağımlılık oluşur. Sadece bilgilendirici etkileme, doğru bir etki olarak kabul edilmektedir. Örneğin kişinin suçlu bulunmasına, alay konusu olmasına ve diğerlerinin yaptırım uygulamasını önlemeye karşılık olarak kişisel kabul sağlama, tutumlar ve fikirlerde gerçek değişim bilgilendirici etkilemeyi ifade etmektedir (Deutsch ve Gerard, 1955'den akt. Turner ve Oakes, 1986).

Etkileşimsel yaklaşımı öne süren araştırmacılar, sosyal değişim ve güç teorileri ile hedef kişinin uyumunu sağlamak için öncül olan koşulların ve süreçlerin yetersizliğini vurgulamışlardır. Ayrıca güç modelinin, etkileyen kişinin davranışlarını ve rolünü olduğu kadar hedef kişinin de öncül koşullarını içermesi gerektiğine inanmaktadırlar. Örgütte bireylerin kendine özgü ihtiyaçlarına, sosyal geçmişlerine, yeteneklerine, kişiliklerine ve örgütle olan kültürel etkileşimlerine ayna tutan amaçları ve öncelikleri vardır. Bundan dolayı bireylerin amaçlarının ve önceliklerinin uyumsuzluğu, etkileme girişimleri için ana motivasyondur (Culver, 1994).

2.1.4. Etkileme Taktikleri ile İlgili Yapılan İlk Araştırmalar

Etkileme taktikleri üzerine yapılan araştırmalar etkinin yönü, etki girişiminin amacı, etki girişiminin sonucu, kişisel ve bağlamsal değişkenler, taktiklerin kullanım sıklığı, etkileme taktiklerinin sıralaması, etkileme taktiklerinin kombinasyonu ve taktik kullanımının etkililiği gibi değişkenler ile ilgilidir (Faeth, 2004).

Etkileme taktiklerinin kullanımını ölçmek için Kipnis, Schmidt ve Wilkinson (1980) tarafından yapılan araştırma, ilk araştırmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar tarafından, yöneticilerin astların ve iş arkadaşlarının davranışlarını değiştirmede kullandıkları etkileme taktikleri incelenmiştir. Alt düzey yönetici pozisyonundaki katılımcılardan patronlarını, iş arkadaşlarını ya da astlarını etkilediklerini ortaya koyan bir olay yazmaları istenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile 14 kategoriden oluşan 370 etkileme taktiği tespit edilmiştir. Daha sonra tekrarlanan çalışmada, faktör analizi sonucu 58 maddeden ve rasyonellik (rationality), atılganlık (assertiveness), üst yönetime başvurmak (upward appeals), koalisyon (coalition), karşılık verme (exchange),

kendini sevdirme (ingratiation) ve yaptırım (sanctions), engelleme (blocking) olmak üzere 8 boyuttan meydana gelen Örgütsel Etkileme Stratejileri Ölçeği adlı (POIS) ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, etkileme taktiklerinin seçimi etkileme girişiminin beklenen amacıyla, aktörün gücüyle, hedef kişinin direnç düzeyi ile ilişkili olduğu öne sürülmüştür.

Schriesheim ve Hinkin (1990), Kipnis vd. (1980) tarafından oluşturulan ölçeğin faktör yapısını ve kapsam geçerliğini incelemişlerdir. Araştırma dört ayrı örneklem üzerinde yürütülmüştür. İlk olarak Kipnis vd. (1980) tarafından yapılan çalışmaya dayalı olarak 27 madde ve 6 etkileme stratejisi belirlenmiştir. İlk örneklem, 33 katılımcıdan oluuşmuş ve söz konusu etkileme taktiklerinin kapsam geçerliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci örneklem, 251 katılımcıdan oluşmuş ve 27 maddenin faktör analizi sonucunda 21 maddenin kapsam geçerliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü örneklem, 281 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve bu aşamada Kipnis vd. (1980) tarafından hazırlanan 58 maddeden oluşan ölçek kullanılmış ve ölçeğin 18 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Son çalışmada 18 maddeden oluşan ölçek 181 katılımcıya uygulanmış ve yüksek uyum indeksleri elde edilmiştir. Kipnis vd. (1980) tarafından hazırlanan ve yeniden düzenlenen bu ölçek, 6 boyuttan oluşmaktadır: atılganlık, kendini sevdirme, rasyonellik, koalisyon, karşılık verme ve üst yönetime başvurmak.

Kipnis ve meslektaşlarının farklı çalışmalarda tespit ettikleri boyutlar, çoğunlukla aynı özellikte görünmektedir. Buna göre yedi farklı taktikten söz edilebilir (Kipnis vd., 1980; Kipnis vd., 1984):

- *Arkadaşlık (friendliness),* övgü ve saygı oluşturmada ve izlenim yönetiminde kullanılır.
- *Sebep gösterme (reason);* astları ikna etmek için gerçeklerin, mantıksal argümanların ve açıklamaların kullanılmasını ifade eder.
- *Kendini sevdirme (ingratiation*), bir yöneticinin alçakgönüllü olması ve astların kendilerini önemli hissetmesini ifade etmektedir.
- *Pazarlık (bargairing);* astların istenilen davranışı göstermeleri için ödül teklif edilmesi, faydaların karşılıklı değişimi ve görüşmeler yoluyla etkileme girişimini iafde etmekle birlikte yönetici, astlardan önceki bir iyiliğe karşılık vermesini ya da gelecekte bir iyilik için söz vermesini isteyebilir.

- *Atılganlık (assertiveness*); bir istekte bulunulduğunda tehdit ile açıklama yapma, emir verme ve talep etme gibi açık ve zora dayalı bir yaklaşımdır.
- *Koalisyon (coalition)* ise etkileme girişimini kolaylaştırmak için başkalarını harekete geçirme ya da ittifak kurma şeklidir.
- *Higher authority (üst yönetime başvurmak),* astların istenilen davranışı göstermeleri için örgütte en güçlü otoritenin desteğini almayı ifade eder.
- *Yaptırım* (sanctions), yöneticinin astları tehdit etmesine rağmen ikinci defa görevi gerçekleştirme reddedildiğinde cezalandırmak için resmi gücün kullanmasını ifade etmektedir.

Gary Yukl ve meslektaşları güç ve etkileme üzerinde kayda değer çalışmalar yaparak alanyazına önemli katkılarda bulunmuşlardır (Yukl, Chavez ve Seiffert, 2005; Yukl ve Falbe, 1990; Yukl, Lepsinger ve Lucia, 1991; Yukl ve Tracey, 1992; Yukl vd., 2008). Yukl ve Falbe (1990) tarafından yapılan çalışmada Etkileme Davranışı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmacılar, Kipnis vd. (1980) tarafından yapılan çalışmayı genişleterek, etkileme taktiklerinin yeni bir sınıflandırmasını oluşturmuşlardır. İki bölümden oluşan çalışmada, birinci bölümde aktörün etkileme girişimine yönelik kendi değerlendirmesi ele alınmıştır. Özellikle yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre takdir etme, istişarede bulunma, akıl yoluyla ikna etme, teşvik edici talepte bulunma çok sık kullanılmaktadır. İkinci bölümde ise astlar yöneticilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, astların görüşüne göre yöneticiler en çok akıl yoluyla ikna, istişarede bulunma, takdir etme, teşvik edici talepte bulunma taktiklerini çok sık kullanmaktadırlar.

Yukl, Lepsinger ve Lucia (1991) tarafından yapılan çalışmada, proaktif taktikleri ölçmek üzere 36 maddeden oluşan dokuz farklı taktik kullanılmıştır. Akıl yoluyla ikna, karşılık verme, takdir etme, baskı ve koalisyon taktikleri Schriesheim ve Hinkin'in (1990) çalışmasına benzer niteliktedir. Diğer dört taktik ise (istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, kişisel yakınlığı kullanma ve kurallara uygunluk) liderlik ve güç literatüründen elde edilmiştir (Yukl, Lepsinger ve Lucia, 1991).

Yukl ve Tracey (1992) tarafından, bir yöneticinin dokuz farklı etkileme taktiğini kullanmasının hedef kişinin göreve bağlılığı ve yöneticinin etkinliği ile nasıl ilişkili olduğunu tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada, yöneticiyi değerlendirmek amacıyla astlar, meslektaşları ve üstler tarafından örneklem oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda,

en etkili taktiklerin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma ve istişarede bulunma olduğu ortaya çıkmıştır. Baskı, koalisyon ve meşrulaştırma en etkisiz taktikler olarak ifade edilmiştir. Takdir etme ve karşılık verme, astlara ve meslektaşlara yönelik olarak orta derecede etkili ancak üstleri etkilemede faydasız taktikler olarak tespit edilmiştir. Teşvik edici talepte bulunma, takdir etme ve baskı en çok aşağı yönde kullanılmıştır. Kişisel yakınlığı kullanma, karşılık verme ve akıl yoluyla ikna taktiklerine ise çoğunlukla yatay ilişkilerde başvurulmuştur. Koalisyon, hem yatay hem de yukarı yönlü etkileşimlerde en sık kullanılan taktik olmuştur. Ayrıca, akıl yoluyla ikna en sık olarak yukarı yönlü etkilemede kullanılmıştır (Yukl ve Tracey, 1992).

Yukl vd. (2005) bireyler arası etkinin belirlenmesi, ölçülmesi ve sınıflandırılması ile ilgili, iki yeni etkileme taktiğinin (işbirliği ve bilgilendirme) yapısal geçerliliğini incelemişlerdir. Çalışmanın bir diğer amacı, yatay ve aşağı yönde etkilemede işbirliği ve bilgilendirme taktiklerinin rolünü değerlendirmektir. Araştırma sonucuna göre, işbirliğinin meslektaşları ve astları etkilemede oldukça etkili bir yöntem olduğu ancak bilgilendirmenin rasyonel ikna ve işbirliği taktiklerinden daha etkisiz olduğu tespit edilmiştir (Yukl vd., 2005).

Yukl vd. (2008) Etkileme Davranışı Ölçeği'nin yapısını doğrulamak üzere yürüttükleri araştırmada, 11 etkileme taktiğinin geçerliliğini incelemişlerdir. Araştırmada, ölçeğin hedef kişinin bakış açısı ile aktörün kullandığı 11 taktiği ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hedef, bir ast veya akran olduğunda ölçeğin kabul edilebilir bir kesinlik derecesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Etkileme Davranış Ölçeği'nin, proaktif etkileme taktiğine yönelik en kapsamlı ve en iyi derecede doğrulanmış ölçek olduğu ifade edilmiştir (Yukl vd., 2008). Yukl ve meslektaşları ile Kipnis ve meslektaşları tarafından yapılan bir dizi araştırmada, ortaya çıkan etkileme taktiklerinin karşılaştırılması Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Etkileme Taktikleri Araştırmalarının Karşılaştırılması

Kipnis ve Meslektaşları (1980, 1982)	Schriesheim ve Hinkin (1990)	Yukl ve meslektaşları (1990, 1992, 2005, 2008)
Rasyonellik	Rasyonellik	Akıl yoluyla ikna
Kendini sevdirme	Kendini sevdirme	Takdir etme
Karşılık verme	Karşılık verme	Karşılık verme
Atılganlık	Atılganlık	Baskı
Üst yönetime başvurmak	Üst yönetime başvurmak	
Başkaları ile koalisyon kurma	Başkaları ile koalisyon kurma	Başkaları ile koalisyon kurma
Engelleme		
Yaptırım		
		Teşvik edici talepte bulunma
		Kurallara uygunluk
		Kişisel yakınlığı kullanma
		İstişarede bulunma
		İşbirliği yapma
		Bilgilendirme

(Gözü, 2012, s.11)

2.1.5. Proaktif Etkileme Taktikleri

Proaktif yöneticiler başkaları tarafından daha karizmatik, daha fazla liderlik özelliklerine sahip, pek çok yeteneği olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve Michael, 1999). Yukl'a (2013) göre proaktif etkileme taktikleri; hedef kişinin yeni bir görevi yerine getirmesini sağlama, güncel görevin prosedürlerini değiştirme, bir projede yardım sağlama ya da değişiklik önerisini destekleme gibi doğrudan görev hedefine sahip davranışları yansıtmaktadır. Yukl (2013) akıl yoluyla ikna, istişarede bulunma, işbirliği yapma ve teşvik edici talepte bulunma genellikle en etkili dört taktik olduğunu; bu temel taktiklerin bir önerinin desteklenmesi ya da bir talebin yerine getirilmesinde hedef kişinin bağlılığını etkilemek için genellikle başarı sağlayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda etkileme taktikleri, sırası ile açıklanmıştır.

2.1.5.1. Akıl Yoluyla İkna Etme

Liderlik ve yönetim sürecinde işlerin yapılmasında etkili olan bir özellik, lider ya da yöneticilerin astlarını ikna edebilmesidir. İkna yeteneği güçlü olan lider ya da yöneticiler, fikirleri eylemlere kolayca dönüştürebilirler. Böylece lider ya da yöneticiler kurum, kuruluş, grup ya da toplumlar için kolayca değer yaratabilirler (Güney, 2012, s. 21). Akıl yoluyla ikna etme, önemli bir görevin başarılmasına yardım etmek için ya da örgütün yararına olacak öneri veya taleplerin sebebini açıklamak için somut kanıtları, açıklamaları, mantıksal argümanları kullanmayı ifade etmektedir. Bu taktiği kullanan aktör, bir proje ya da değişikliğin başarılı olma olasılığını kanıtlarla açıklayabilir. Akıl yoluyla ikna taktiği, ılımlı bir taktiktir. Bu taktik, hedef kişi ve aktör aynı hedefleri paylaşırsa çok kullanışlı olmaktadır. Ayrıca aktör, hedef kişi tarafından güvenilir ve bir uzman olarak algılanırsa, daha etkili olmaktadır. Eğer aktör ve hedef uyumsuz hedeflere sahiplerse ya da aktörün uzmanlığı ve güvenirliği zayıfsa, akıl yoluyla ikna etmenin etkili olması pek mümkün değildir. Örneğin bu taktiği kullanan aktör, başarılı olması muhtemel bir değişiklik ya da faaliyet önerisi için kanıt ya da bilgi sağlayabilir (Yukl, 2013).

Keys ve Case (1990) yöneticilerin rasyonel açıklamalarının genellikle bir planının sunumunu ve nicel analizini, görüşmeler, anketler ya da spesifik olaylar yoluyla dokümantasyonunu yapmaya olanak sağladığını; akıl yoluyla ikna taktiğinin bir karar alınmadan önce kapsamlı bilgilerin toplanmasında, yöneticinin çok resmi ve detaylı talepleri için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. İkna etme, kariyer başarısı için en etkili etkileme stratejisidir (McShane ve Von Glinow, 2008). Higgins, Judge ve Ferris (2003) taleplerde bulunurken mantık ve verileri kullanan bireylerin, ikna taktiğini kullanmayan bireylere göre kariyerlerinde daha büyük başarı sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Bir kişinin tutumlarını, davranışlarını değiştirmek için olguları, mantıksal argümanları kullanma yeteneği, etkilemenin kabul edilebilir yönü olmakla birlikte çoğu toplumda etkili liderlik niteliği ve asil bir davranış olarak görülmektedir. Bununla birlikte son araştırmalar, ikna yoluyla etkilemeyi bireylerin duygusal tepkileri ve bilgilerin mantıksal yorumları ile birlikte ele alıp çift yönlü bakış açısı ile ele almaktadır. Böylelikle ikna, olgusal kanıtlar ve mantıksal argümanlar olmakla birlikte duygusal iletişim kullanarak insanları inandırma teşebbüsüdür (McShane ve Von Glinow, 2008).

2.1.5.2. Karşılık Verme

Karşılık verme taktiği, bir talebi yerine getirmesi için bir kişiyi açık ya da üstü kapalı ödüllendirmeyi kapsamaktadır. Bu taktik ile hedef kişiye, bir talebin gerçekleştirilmesine motive etmek için yeterince kıymetli bir şey sunulmaktadır. Söz verilen fayda somut ödüller, kısıtlı kaynaklar, bilgi, tavsiye veya başka bir görevde yardım, kariyer desteği ya da politik destek olabilir. Hedef kişi için hiçbir önemi olmayan bir talep, ancak sunulan bir fayda ile anlam kazanır. Çünkü talebi yerine getirmek, hedef kişi için kayda değer çaba ve zahmet içermektedir. Bu noktada hedef kişinin, aktöre söz verilen faydayı sağlayacağı hakkında güvenmesi gerekmektedir. Bu taktiğe örnek olarak, çalışanlara sunulacak ödül türü, ücret artışı, ikramiye, terfi, daha iyi görevler ya da daha iyi bir çalışma programı olabilir (Yukl, 2013).

Sosyolog ve antropologlara göre, insan kültürünün en yaygın ve basit normu karşılıkta bulunma kuralında yatmaktadır. Buna göre, karşılığında bir şey istemeden önce bir şey vermek geri ödemeyi gerektirir. Aslında bu tür mecburiyetler, topluma faydalı olup sürekli ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cialdini, 2001). Karşılıklı değişim faaliyeti, hedef kişinin taleplere uyması için yararlar ve kaynaklar karşılığında vaatte bulunmayı ifade etmektedir. Bu taktik, ayrıca hedef kişiye beklentilerle ilgili geçmişte yapılan faydaları ve iyilikleri hatırlatarak şimdiki zamanda borçlu yapmayı kapsamaktadır. (McShane ve Von Glinow, 2008).

2.1.5.3. Teşvik Edici Talepte Bulunma

Bu taktik, akıl yoluyla ikna etme ve bilgilendirme taktiğinde kullanılan mantıksal argümanların aksine duygulara ya da değerlere dayalıdır. Teşvik edici talepte bulunma; bir talep veya öneri için kişinin ihtiyaçlarını, değerlerini, umutlarını, fikirler ile bütünleştirmektir. Böylelikle kişide güçlü duygular uyandırılarak, bağlılık ve coşku geliştirilebilir. Bu taktiğin temeli, insanların gözünde önemli olma arzusuna, yararlı olma hissine, zahmete değer bir şeyler için başarıya ulaşma, istisnai beceriler sergileme, en iyi takımın üyesi olma, en iyisini yapmak için heyecanlı bir çabaya ortak olma isteğine dayanmaktadır. Örneğin, önerilen bir faaliyet ya da değişiklik için heyecan uyandıracak ilham verici bir konuşma yapmak bu taktiği kullanıldığının göstergesidir (Yukl, 2013).

Fable ve Yukl'a (1992) göre teşvik edici talepte bulunma liderin üyelerin değerlerini, hedeflerini ve isteklerini göz önünde bulundurmasına dayanmakla birlikte liderin

taleplerine olumlu yanıt vermek ile de ilgilidir. Lider, takipçilerin duygu ve coşkusu için takipçilerin hislerine başvurur. Yani lider takipçilerinin değerleri, idealleri, özlemleri ile ilgilenip, özgüvenlerini arttırmayı dener. İkna için mantıksal argümanlar kullanılırken, bu taktik duygulara ve coşkuya başvurmaktadır. Özetle bu taktik, mantıksal düşünmeden ziyade duygularla insanların davranışlarını etkilemeyi ifade etmektedir. Bu yüzden takipçilerin değerlerini, umutlarını, korkularını ve amaçlarını anlamak gerekmektedir (Lussier ve Achua, 2013).

2.1.5.4. Kurallara Uygunluk

Kurallara uygunluk taktiği aktörün kurallar, politikalar, sözleşmelere başvurarak bir kişiye resmi otoritenin kabul ettirilmesini ya da bir talebin meşruiyetinin ortaya konulmasını ifade etmektedir. Bu taktiğin, aktörün talebinin yetkiyi açıkça aştığı durumlarda ya da hedef kişinin aktörün sahip olduğu otoritenin ne olduğunu bilmediği durumlarda kullanılması beklenir. Meşrulaştırıcı davranışlar, genellikle rol otoritesinin belirsiz olduğu durumlarda ve aktörün yetkisinin daha az açıklanacağı durumlarda olan eş görevli çalışanlara ve dışardaki kişilere karşı daha uygundur. Ayrıca beklenmeyen bir kriz ile başa çıkmak için ya da önemli bir değişikliği uygulamak için, astlara karşı aşağı yönde etkileme girişimi olarak da kullanılabilir (Yukl, 2013). Ayrıca bu taktik, French ve Raven'in (1959) yasal güç kuramı ile ilgili olup kararların resmi pozisyona dayanarak verilebileceğini ifade etmektedir (Maher, 1999).

Bir liderin otoritesi belirginleştiğinde ya da örgütsel politikadan dolayı bir talebin haklılığı savunulduğu zaman kurallara uygunluğun sonucu, üyeler tarafından kabul edilmeyebilir. Böylece kurallara uygunluk taktiği ile liderin geçici bir motivasyon sağladığı söylenebilir. Bu yüzden üyelerden liderin taleplerine uymak ya da bağlılık geliştirmek gibi bir motivasyon beklenemez (Sparrowe vd., 2006).

2.1.5.5. Bilgilendirme

Bilgilendirme, hedef kişinin bir talep ya da öneriden faydalanma olasılığının nasıl olacağının açıklanmasını ifade etmektir. Faydalar kişinin kariyer gelişimini, iş doyumunu içerebilir. Bilgilendirme taktiğinde, mantık ve gerekçeler kullanılır fakat akıl yoluyla ikna etmenin aksine örgüt ya da misyon için değil hedef kişi için fayda anlatılır. Fakat hedef kişi tarafından elde edilecek fayda, aktörün hedef kişiye sağlayacağı bir şey değildir. Bu yönü ile karşılık verme taktiğinden farklıdır. Karşılık verme taktiğinde aktörün talebinin yerine

getirildiği zaman, gerçekleşmesi muhtemel fayda söz konusudur. Bu taktik, yöneticilerden çok astlar ya da eş görevli çalışanlara yönelik kullanılması daha olasıdır. Bilgilendirme taktiğinin başarılı olması için faaliyet veya değişiklik ile ilgili kişisel faydalar hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Örneğin yeni beceriler öğrenmek, önemli insanlarla tanışmak, itibarı arttırmak gibi bir talebin yapılması ile elde edilebilecek faydalar açıklanabilir (Yukl, 2013).

2.1.5.6. Baskı

Baskı taktiği, kişinin talebe uyup uymadığını görmek için sürekli kontrol ya da tekrarlanan taleplerde bulunmak gibi agresif davranışları, uyarıları ve tehditleri içermektedir. Bir talebi gerçekleştirmesi istenilen kişinin tembel ya da ilgisiz olması durumunda, baskı taktiği bazen işe yarayabilir. Ancak baskı yapmak, hiçbir zaman bağlılıkla sonuçlanmayacağı için kişide ciddi etkiler yaratabilir. Sert türde baskı (örneğin tehditler, uyarılar, talepler), çalışma ilişkilerini zayıflatmaya ve kızgınlığa neden olmaktadır. Bu durumda hedef kişi, aktörden kaçınmayı deneyebilir, aktöre güvenmez ya da aktörün gücüne saygı duymaz. Daha yumuşak türde baskı (örneğin ısrarcı talepler, kişinin bir şey yapmak için verdiği sözü hatırlatmak gibi), kişi ile aktörün ilişkisini zayıflatmadan bir görevin yerine getirilmesini sağlayabilir. Baskı taktiklerinin üst yönetime karşı kullanılması, çok az olasıdır ve daha çok astlara karşı kullanılmaktadır. Örneğin yönetici, hedef kişinin bir talebi yerine getirdiğini görmek için defalarca denetler (Yukl, 2013). Ayrıca Kipnis vd. (1980) baskı yapma taktiğini, "atılganlık" (assertiveness) olarak adlandırmış ve emir vermeyi içerdiğini belirtmiştir.

Baskı taktiği, liderin üyelerin gerçek motivasyonlarına önem vermeksizin bir talebe dair uyum beklemesini ifade etmektedir. Baskı taktiğinin tehdit edici yapısı, üyelerin grup ve lider açısından var olan konumlarını yeniden değerlendirmeye hizmet edebilir (Sparrowe vd., 2006). Ancak baskı, genellikle bağlılıkla sonuçlanmaz. Hedef kişinin bazı öncelikli gerekçelerinin olduğu durumlarda, aktörün talep ve önerilerine bağlılık oluşabilir. Aslında böyle bir durumda da baskı uygun değildir (Fable ve Yukl, 1992).

2.1.5.7. İşbirliği Yapma

İşbirliği yapma, hedef kişiye bir öneriyi kabul etmesi ya da bir talebi yerine getirmesi şartıyla gerekli kaynak ve/veya yardımın sağlamasını ifade etmektedir. İşbirliği yapma, hedef kişi için bir şeyler yapmayı teklif etmeyi içermesi yönüyle karşılık verme taktiği ile

benzer görünmektedir. Ancak altta yatan motivasyon süreci ve kolaylaştırıcı koşullar bakımından önemli farklılık bulunmaktadır. Karşılık verme taktiğinde, bir talebi yerine getirme ile elde edilen faydanın artışı ve hedef kişinin rıza göstermesi söz konusudur. İşbirliği ise bir talebi yerine getirmenin bedelini ya da zorluğunu azaltarak, özellikle hedef kişinin zor razı olacağı durumlar için uygundur. İşbirliği, genellikle aynı görevi gerçekleştirmek için ortak bir çabayı içerirken; karşılık verme, genellikle birbiri ile ilişkisiz şahsi olmayan faydaların alışverişini yapmayı kapsamaktadır. Örneğin, yönetici bir görevi yürütmeyi isteyen kişiye nasıl yapıldığını göstermeyi teklif ederek bu taktiği kullanabilir (Yukl, 2013).

İşbirliği bazen, bireylerin mantısal bir tartışmada fikir birliği sağlaması olarak ifade edilebilir. İşbirliği, barışçıl olarak birlikte çalışmayı ifade etse de, okulda değişikliğin en iyi şekli hakkında diğerlerini ikna etme girişimi olarak da ele alınabilir (Pounder, 1998). Günaydın'a (2001) göre işbirliği yapma çalışma arkadaşlarına duyulan güven, adalet algısı ve yönetime duyulan güven ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu sebeple okulda bir değişiklik önerisinin benimsenmesini isteyen yönetici, işbirliği taktiğini kullanmak için ilk olarak öğretmenler arasında güven oluşturabilir.

2.1.5.8. Takdir Etme

Takdir etme, bir kişinin kendini daha iyi hissetmesini sağlayan bir davranıştır. Örneğin iltifat etmek, iyilik yapmak, saygılı davranmak, özellikle dostça davranmak ve bir talepte bulunmadan önce yardımsever olmak gibi davranışlardır. Hedef kişi, samimi bir şekilde takdir edildiğini algılandığı zaman, aktörün itibarı güçlenir ve böylelikle hedef kişinin bir talep hakkında daha fazla düşünmeye gönüllü olma eğilimi artar. Övgü ve iltifatı kullanan aktör, hedef kişiden daha yüksek statüde veya uzmanlıkta olduğu zaman bu taktiği kullanmak daha anlamlı olmaktadır. Özellikle aktör, etki girişimi esnasında ya da öncesinde hedef kişiyi över. Örneğin aktör, bir görevi yürütmeyi isteyen kişiye en nitelikli çalışan olduğunu söyleyerek bu taktiği kullanabilir (Yukl, 2013). Takdir etme, genellikle ilk etkileme girişimi olarak kullanılabilir. Art arda yapılan takdir etme girişimleri genellikle samimi olarak algılanmaz ve girişimi yapan muhtemelen hedef kişinin gözündeki güvenilirliğini yitirecektir (Kipnis vd.,1980).

2.1.5.9. İstişarede Bulunma

İstişarede bulunma taktiği bir değişikliğin uygulanmasına, bir stratejinin gözden geçirilmesine, bir talebin nasıl uygulanacağının planlanmasına hedef kişinin iştirak etmesini sağlamayı ifade etmektedir. İstişarede bulunma çeşitli biçimlerde olabilir. Fakat liderlik davranışının aksine hedef kişiden amacın ne olmasına karar vermesini istemek yerine, amaca nasıl ulaşılacağının belirlenmesine yardımcı olması istenir. Bu taktiğin de akıl yoluyla ikna taktiğinde olduğu gibi aktör ve hedef kişi paylaşılan hedeflere sahip olduklarında daha etkili olması beklenir. Eğer hedef kişi, bir önerinin uygulanabilirliği ya da olası olumsuz sonuçları hakkında kaygılı ise bu taktik ile aktör kişi ortaya çıkan sorunu çözüme ulaştırma veya önleme yollarını keşfedebilir. Örneğin, bir problemi çözmede ya da bir görevi başarmada hedef kişinin yapabileceği şeyleri teklif etmesi istenebilir (Yukl, 2013). Bu taktik, insanların bir kararın parçasıymış gibi hissetmelerini sağlamak için kullanılmaktadır. İnsanların bir kararı kabul etmesi için kararın alınma aşamasında ya da kararın uygulamasında payı olduğunu bilmesi gerektiği fikri, istişarede bulunma taktiğinin altında yatan düşüncedir (Maher, 1999).

2.1.5.10. Kişisel Yakınlığı Kullanma

Kişisel yakınlığı kullanmak, bir kişiden dostluğa ya da sadakate dayalı bir iyilik yapmasını istemeyi ya da nezaket ve cömertlik ile ilgi çekmeyi ifade etmektedir. Bu taktik, hedef kişi aktörü sevmiyorsa ya da aktöre karşı ilgisizse uygulanabilir değildir. Kişisel yakınlığı kullanma, iş ile ilgisi olmayan kişisel bir iyilik istemek için, bilgi almak için ya da yardım talep etmek için oldukça kullanışlıdır. Yani bir arkadaş olarak iyilik yapmasını istemek, bu taktiğin kullanıldığının göstergesidir. Kişisel yakınlığı kullanmak, astlara ya da üst yönetime yönelik olmaktan ziyade aynı konumda bulunanlara yönelik olması daha uygundur. Çünkü astlardan kişisel bir iyilik talebinde bulunmak zordur ve beklenmeyen çok olağandışı durumlar haricinde gerekli değildir. Üst yönetime yönelik kişisel yakınlığı kullanmak ise astlar tarafından iltimas olarak algılanabileceği için eşitlik ile ilgili sorun doğurabilir (Yukl, 2013).

2.1.5.11. Başkaları ile Koalisyon Kurma

Başkaları ile koalisyon kurma, hedef kişiyi etkilemek için diğer insanlardan yardım almayı ifade etmektedir. Koalisyon ortaklığı, eş görevli çalışanlar, astlar, üst yönetim ya da dış çevreden insanlardan oluşabilir. Koalisyon ortakları, hedef kişiyi etkileme girişimine aktif

olarak katılabilir ya da aktör sadece koalisyon ortaklarının onayını alabilir. Koalisyon ortakları, hedef kişiyi etkilemeye aktif olarak katıldığı zaman etkileme girişimi ayrıca diğer etkileme taktiklerini de kapsayabilir. Örneğin koalisyon ortakları, hedef kişiyi etkilemede akıl yoluyla ikna, karşılık verme, baskı taktiklerini kullanabilir. Koalisyon taktiği, astlardan çok eş görevli çalışanlar ve üst yönetimi etkilemede kullanılması olasıdır. Özellikle yeni bir girişim ya da önerilen bir değişiklik için destek kazanma bakımından uygundur. Astları etkilemede koalisyon taktiğini kullanmak nadiren gereklidir. Çünkü yöneticiler, astları etkilemek için birçok seçeneğe sahiptirler. Bu taktiğe örnek olarak aktör, bir önerisinin desteklenmesini isterken diğer insanların isimlerinden bahsedebilir (Yukl, 2013).

Cialdini (2001), koalisyon taktiğini toplumsal kanıt ilkesine dayalı olarak açıklamıştır. Toplumsal kanıt ilkesi, neyin doğru olduğunu bulmak için diğer insanların ne yaptıklarına önem verilmesi anlamına gelmektedir. Özellikle koalisyon oluşturma, doğru davranışı neyin teşkil ettiğine karar vermek için kullanılır. Yani, insanlar yaptıklarının doğruluğunu çevredekilerin ne yaptığına bakarak belirlerler. Aynı şekilde bir fikri doğru bulan kişi sayısı ne kadar çok ise, bireyler de ortaya atılan fikrin doğruluğuna daha fazla inanacaklardır (Cialdini, 2001).

Yukarı doğru etkileme girişimde bulunan kişi, diğer etkileme girişimlerini kullanabilecek şartlara sahip değilse başkaları ile koalisyon kurma taktiğini kullanabilir. Hedef kişi, doğrudan etkileme girişimine belirli direnç gösterdiği zaman bu taktik kullanılabilir (Yukl ve Falbe, 1992). Eğer bu taktiğin kullanıcısı, hedef kişinin yöneticisi ile koalisyon yaparsa ve taktik işe yaramazsa bu taktiğin sonuçları yıkıcı olabilir. Başarısız bir girişimin sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, koalisyonların oluşturulmasında dikkatli olunması gerekmektedir (Izraeli, 1975).

2.1.6. Etkileme Taktiklerinin Sonuçları

Yukl (2013), aktörün taleplerine göre hedef kişilerin tepkilerinin başarının değerlendirilmesi için tek dayanak olmadığını; etkileme girişiminin kişilerarası ilişkileri ve aktörün diğer insanları algılama (örneğin ahlaki, destekleyici, sempatik, becerikli, güvenilir ve güçlü) şeklini etkileyebildiğini; ilişkileri geliştirebileceğini ya da daha az yardımsever ve işbirlikçi bir ilişki oluşturabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte etkime girişiminin sonucu; bağlılık, uyum, direnç (Yukl, 2013) olmak üzere üç şekilde incelenebilir.

Bağlılık: Hedef kişi, etkileyici bir şekilde kararı uygulamada ya da talebi yerine getirmede büyük bir çaba gösterdiği zaman bağlılık olarak ifade edilmektedir. Bu sonuç, genellikle hedef kişinin engelin üstesinden gelmede sebat, coşku ve girişkenlik gerektiren zor, karmaşık görevlerde ortaya çıkmaktadır (Yukl, 2013).

Falbe ve Yukl'a (1992) göre bir etkileme girişimi bağlılık ile sonuçlanabilir. Bağlılık; hedef kişinin bir karar ya da eylemi içselleştirdiğinde, karar ya da fiille ilgili istekli olduğunda, kararı uygulamak için inisiyatif aldığında ve bir talebi başarılı biçimde gerçekleştirmek için olağandışı çaba ve kararlılık gösterdiği zaman ortaya çıkmaktadır. Bağlılık gösteren hedef kişinin, örgütle ilgili kaygılar taşıması beklenir. Bağlılık fazladan çaba, insiyatif ve kararlılık gerektiren zor bir görev ile ilgili olduğu için uyumdan daha iyi bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Falbe ve Yukl, 1992).

Uyum: Hedef kişi, bir talebi yerine getirmeyi arzulayıp çoşkulu olmaktan ziyade kayıtsız olduğu zaman uyum ortaya çıkar. Bu durumda hedef kişi en az çabayı sağlayacaktır. Hedef kişi, karar veya eylemin en iyisini yapmaya ya da amacı gerçekleştirmek için etkili olacağını bilmesine rağmen ikna olmamıştır. Ancak sıradan taleplerde uyum, aktörün görev hedeflerini başarmada gerekli olabilir (Yukl, 2013). Culver'e (1994) göre hedef kişinin aktörün etkileme girişimleri doğrultusunda hareket etmesinin nedeni, hedef kişinin büyük ihtimalle ya ödüllendirilmeyi istemesi ya da cezadan kaçınması olabilmektedir. Yukl (2013), baskı ve kurallara uygunluk taktiklerinin hedefin bağlılığı ile sonuçlanmasının pek olası olmadığını fakat bu taktiklerin uyum oluşması için kullanabileceğini ifade etmiştir.

Direnç: Hedef kişi, bir öneri ya da talebe karşı çıktığı zaman direnç göstermektedir. Direnç, birkaç farklı şekilde olabilir : (1) talebi yerine getirmeyi reddetme, (2) talebi yerine getirmenin imkânsızlığının nedenini açıklamak, (3) talep ya da değişikliği geri çekmesi için aktörü ikna etmeyi denemek, (4) aktörün talebini kabul etmemeyi üst makamdan istemek, (5) aktörün talebini unutacağı umuduyla faaliyetleri geciktirmek, (6) uyma rolüne girip görevi sabote etmek. Direnç, genellikle başarısız sonuç olarak kabul edilir fakat aktörün ciddi bir hatadan kaçınmasına yardımcı olursa faydalı olabilir. Örneğin, yeni bir proje için ayrıntılı bir plan geliştirildiğinde, insanlar eğer bazı ciddi hatalar bulabilir ve plan uygulanmadan önce düzeltmeye ihtiyaç olabilir (Yukl, 2013).

Kelman (1958) tarafından etkileme süreci, üç farklı şekilde ele alınmıştır. Araçsal uyum, içselleştirme, kişisel özdeşleşme. *Araçsal uyum*; hedef kişinin bir cezadan kaçınmak veya maddi bir ödül almak amacıyla aktörün taleplerini yerine getirmeyi, aktörden maddi kazanç sağlamayı ve çabayı gerekli olan en az miktarda göstermesini ifade etmektedir. *İçselleştirme* durumunda hedef kişi, aktör tarafından önerileri uygulamak için desteklendiği zaman bağlılık oluşmaktadır. Ayrıca içselleştirme durumunda, aktörün teklifi (örneğin plan, strateji, politika, prosedür) hedef kişinin değer ve inançları ile bağlantılı olduğu için somut hiçbir fayda sağlamamasına rağmen hedef kişinin sadakatini ortaya çıkmaktadır. *Kişisel özdeşleşme* durumunda ise hedef kişi, aktörün davranışlarını örnek alarak ya da aktör gibi davranarak aktörü memnun edecek tutumlar sergilemektedir. Aktör tarafından hedef kişinin kabul edilmesi ve ona saygı duyulması kişinin motivasyonunu oluşturmaktadır. Böylelikle, hedef kişinin kabul gereksinimi karşılandığı müddetçe ilişki sürdürülür. İlgi çeken bir aktör ile yakın ilişki sürdürmek, hedef kişinin diğer insanlar tarafından saygı duyulma ihtiyacını karşılanmasına yardım edebilir. Ve ilgi çeken bir aktör, hedef kişinin daha olumlu öz saygı kazanmasını sağlayabilir (Kelman, 1958'den aktaran Yukl, 2013). Kısaca özdeşleşme, etkinin hedefinde olan kişinin doğrudan bir emre itaat ettiğinde ve bir kimseyle olumlu bir iletişim kurmak ya da sürdürmek için o kimse tarafından etkilendiği durumlarda ortaya çıkan bir sonuçtur (Culver, 1994).

2.1. 7. Etkileme Taktiklerinin Kullanımını Etkileyen Değişkenler

Etkileme taktikleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, etkileme taktiklerinin kullanımını etkileyen değişkenler; kişilik özellikleri, liderlik sitilleri, örgüt kültürü ve cinsiyet konularında yoğunlaşmıştır.

2.1.7.1. Kişilik Özellikleri

Etkileme taktikleri ile ilgili yapılan araştırmalar, kişilik özelliklerine göre etkileme taktiklerinin kullanımının farklılaştığını göstermektedir (Cable ve Judge, 2003; İspir, 2008; Taşçı ve Eroğlu, 2007). Cable ve Judge (2003) tarafından yapılan araştırmada, beş faktörlü kişilik yapısı ile yöneticilerin etkileme taktikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Buna göre araştırmada dışadönüklük kişilik özelliği, kendini sevdirme ve teşvik edici talepte bulunma taktikleri ile daha fazla; deneyime açıklık kişilik özelliği, koalisyon taktiği ile daha fazla; duygusal denge kişilik özelliği, akıl yoluyla ikna etme ile daha fazla; sorumluluk kişilik özelliği akıl yoluyla ikna taktiği ile daha fazla; yumuşak başlılık kişilik özelliği kurallara

uygunluk ve baskı ile daha az kullanılmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İspir (2008) tarafından yapılan araştırmada ise sadece dışa dönük kişilik ile kişisel çekicilik taktiği arasında bir ilişki bulunmuştur.

Taşçı ve Eroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, bazı kişilik özellikleri ile kullanılan ikna taktikleri arasında ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmacılar kendilerini dışadönük olarak belirten yöneticilerin çoğunlukla rasyonel ikna, ilham vericilik, müzakere-danışma, kendini beğendirme ve değişim taktiklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Eroğlu ve İspir (2006) tarafından yapılan araştırmada, dışadönük kişilik özelliğinden yüksek puan alan yöneticilerin rasyonel ikna ve ilham vericilik taktiklerini kullandıkları; duygusal denge kişiliğinden yüksek puan alan yöneticilerin çoğunlukla ilham vericilik, müzakere-danışma ve kişisel çekicilik taktiklerini; sorumluluk kişiliğinde yüksel puan alanların ilham vericilik taktiğini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

2.1.7.2. Liderlik Sitilleri

Etkileme taktiklerinin kullanımına yön veren bir diğer değişken, liderlik sitilleridir. Mehta ve Krishnan' a (2004) göre ılımlı taktikleri kullanan yöneticiler güçlü örgütsel kültürde, çalışanlar tarafından dönüşümcü lider olarak algılanmaktadır. Örgütte güçlü kültür, liderin çalışanlara karşı daha anlayışlı ve daha karizmatik olmasına yardımcı olmaktadır. Ilımlı taktikler kullanıldığı zaman lider çalışanların fikirlerine önem vererek çalışanların görüşünü almaktadır. Ilımlı etkileme taktikleri, dönüşümcü liderliğe olanak sağlayarak arzulanan değişim bu sayede daha kolay gerçekleşebilir (Mehta ve Krishnan, 2004).

Cable ve Judge (2003) tarafından yapılan araştırmada, liderlik sitili ile yöneticilerin etkileme taktikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin yukarı doğru kullandıkları etkileme taktikleri ile liderlik sitilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticiler, danışma ve teşvik edici talepte bulunma taktiklerini daha fazla kullandıkları zaman üst yönetici daha çok dönüşümcü liderlik sitilini kullanmıştır. Fakat değişim koalisyon, kurallara uygunluk taktikleri kullanıldığı zaman üst yönetici serbest bırakıcı liderlik sitilini kullanmıştır.

Ayrıca Charbonneau (2004) tarafından yapılan araştırmada, hedef kişinin dönüşümcü liderlik algısının oluşturulmasında etkili olarak tanımlanan dört tür etkileme taktiği (rasyonel ikna, danışma, üst yönetime başvurmak ve işbirliği) incelenmiştir. Araştırma

sonucunda, akıl yoluyla ikna etme taktiğinin dönüşümcü liderliğin önemli bir göstergesi olduğu ifade edilmiştir.

2.1.7.3. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgüt içindeki bireylerin zaman içinde farklı olaylar, olgular karsısındaki tepkileri, aralarındaki ilişkiler ve edindikleri tecrübeler sonucunda şekillenir (Ertem, 2011, s. iv). Mehta ve Krishnan'a (2004) göre ılımlı taktikler, güçlü kültürde kullanıldığı zaman dönüşümcü liderlik algısı artmaktadır. İspir'e (2008) göre kurum kültürü, etki taktiklerinin kullanımda anlamlı bir değişkendir. Araştırmanın bulguları rasyonel ikna, bilgilendirme, ilham verici çekicilik, müzakere ve işbirliği etki taktikleri ile insan ilişkileri kültürü, açık sistem kültürü, içsel süreçler kültürü ve rasyonel amaç kültürü arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

2.1.7.4. Cinsiyet

Erkeklerin ve kadınların etkileme taktiklerini kullanma konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle erkekler, başarı için kişisel itibar elde etmeye eğilimli olmakta; kadınlar diğerleri ile itibarı paylaşmayı tercih etmektedirler. Aynı zamanda kadınların, kendilerinden kaynaklanmayan problemler için bile kendilerini suçlayarak özür dilemeleri daha olasıdır. Erkeklerin ise suçu kabullenmek yerine başkalarını suçlamaları daha olasıdır (McShane ve Von Glinow, 2008).

Moss, Barbuto, Matkin ve Chin (2005) liderin davranışının, cinsiyet farklılığı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, takipçiler erkek liderlerin kadın liderlere göre önemli oranda daha fazla ılımlı taktikler olarak nitelendirilen kişisel yakınlığı kullanma ve istişarede bulunma taktiklerini kullandıkları; kadın takipçiler liderlerinin (hem kadın hem de erkek) daha fazla istişarede bulunma ve teşvik edici talepte bulunma taktiklerini kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada erkek takipçiler, liderlerinin sert taktik olarak adlandırılan karşılık verme taktiğini daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Jones (1992) tarafından yapılan araştırmada, kadın yöneticilerin işbirliği taktiğini, erkek yöneticilerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Erkek yöneticiler ise kadın yöneticilere göre baskı ve kurallara uygunluk taktiklerini daha fazla kullanmaktadırlar.

2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Etkileme Taktikleri

Etkileme taktiği, bir insanın tutum ve davranışını etkilemek için kasıtlı kullanılan davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2013). Bir yöneticinin etkililiği plan ve programlar üzerinde değişiklik yaparak, plan ve önerileri destekleyerek, yeni görevlerin başarıya ulaşması için kaynak sağlayarak ve zamanında bilgi sağlayarak diğerlerini etkileme yeteneğinde yatmaktadır (Yukl ve Falbe, 1990). Örgütte bulunanları etkileme, kolay değildir. Etkilenmesi gereken kişilerin, kendilerini alanların uzmanları olarak algıladıkları durumlarda etkileme işi daha da zorlaşmaktadır. İşgörenlerin tutumlarını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını değiştirmeye yönelik bir girişim sonunda, istendik yönde gerçekten bir değişme oluşturulmuşsa bir etkilemeden söz edilebilir (Aydın, 2000, s. 273).

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda (Aydın ve Pehlivan, 2010; Culver, 1994; Duyar vd., 2009; Jones, 1992; Porter vd., 1989; Wickstrom, 1981), genellikle okul müdürlerinin akılcılık, kendini sevdirme, karşılık verme, arkadaşlık, sebep gösterme, koalisyon ve pazarlık yapma, danışma gibi ılımlı taktikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Okulda öğretmenlerin davranışlarını etkilemek, etkin bir değişim için gerekli olan güven ortamını oluşturabilir. Fakat okulda etkileme taktiklerinin kullanımı, güven ortamının yok olmasına da sebep olabilir. Baskı ve kurallara uygunluk gibi bürokratik kontrol biçimleriyle ilgili etki taktikleri, değişim için gerekli güven iklimini oluşturamayabilir. Rasyonel ikna ve danışmanlık, ortak değerler oluşturma gibi taktikler güven ikliminin oluşmasını sağlar (Culver, 1994). Örneğin eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin, baskı taktiğini kullanarak öğretmenleri etkileme çabası sonuçsuz kalacaktır. Çünkü öğretmenler, kurallar gereği okul müdürünün verdiği görevi yapmak zorunda gibi olsalar da, öğretmenlerin baskı taktiği ile etkilenerek bir görevi başarmaları pek olası değildir. Fakat okul yöneticisinin mantık yoluyla ikna, istişarede bulunma, takdir etme gibi taktikleri kullanması öğretmenlerin güveninin kazanılması açısından önemlidir (Koşar, 2012).

Özetle eğitim kurumlarında yöneticiler tarafından kullanılan etkileme taktikleri, özenle seçilmek zorundadır. Özellikle okullarda değişim yaratmak, bir projeyi uygulayabilmek, okulunun etkililiğini arttırmak gibi hedefleri olan okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemesi ayrı bir önem arz etmektedir. Öğretmenler, her ne kadar bürokratik bir kurum olan okulda formal bir çalışma ortamında bulunsalar da öğretmenlik mesleğinin doğası ve

sınıf içi uygulamalar öğretmenlere belirli bir ölçüde özerklik sağlamaktadır. Bu yüzden okulda daha proaktif, başarılı ve okulun tüm çıkarlarını gözeten öğretmenleri etkilemek yönetim sanatının bir parçası olduğu söylenebilir. Örneğin okul müdürünün akıl yoluyla ikna, istişarede bulunma, işbirliği yapma ve teşvik edici talepte bulunma taktiklerini kullanması öğretmenlerin görev bağlılığını arttırabilir. Öğretmenlerin güvenini kazanmış bir okul müdürü, mantıksal argümanlar ile bir projenin önemini açıkladığı zaman öğretmenleri projede sorumluluk almaya ikna etmekle birlikte öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını da arttırabilir. Benzer şekilde okul ortamında bir talepte bulunan okul müdürünün öğretmenlerle işbirliği yapması, plan ve stratejileri beraber gözden geçirmesi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını, değerlerini ve inançlarını önemsemesi öğretmenlerde heyecan ve yararlı olma hissi uyandırabilir. Bundan dolayı okul müdürünün, okulda insan davranışları konusunda sağlam analizler yapması ve uygun adımları atması gerekmektedir.

2.1.9. Eğitim Örgütlerinde Etkileme Taktikleri ile İlgili Araştırmalar

Porter vd. (1989), öğretmen algılarına göre okul iklimi ve okul müdürleri tarafından kullanılan güç türleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 297 öğretmenin katıldığı çalışmada okul müdürleri tarafından kullanılan atılganlık, yaptırımlar, kendini sevdirme, rasyonellik ve karşılık verme taktiklerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul müdürü rasyonellik taktiğini kullandığı zaman öğretmenler buna bağlı olarak işleri daha az rutin olarak görmekte ve işleri hakkında daha olumlu duygulara sahip olmaktadırlar. Okul müdürlerinin karşılık verme taktiğini kullanmaları durumunda öğretmenler, okulda sosyal ilişkiler konusunda daha az olumlu hislere sahiptirler. Okul müdürleri, atılganlık taktiğini kullandıkları zaman öğretmenler çoğunlukla okul müdürlerinin komite toplantıları ve rutin görevleri ile ilgili zorunluluk hissetmektedirler. Okul müdürleri akılcılık, kendini sevdirme, karşılık verme taktiklerini kullandıkları zaman, öğretmenler tarafından okul müdürleri düşünceli, örgütü daha ileri taşıma çabasında olarak algılamaktadırlar. Araştırmada, öğretmenlere göre atılganlık ya da yaptırım taktikleri soğuk ve emredici niteliktedir.

Duyar vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye ve ABD'de kamu okul müdürleri tarafından hedeflenen eğitimsel amaçlar ve kullanılan etkileme taktik ve stratejilerinin ulusal kültür tarafından etkilenip etkilenmediği ele alınmıştır. Araştırmaya ilköğretimde çalışan ABD'de 156, Türkiye'de 286 okul müdürü katılmıştır. Bu çalışmada etkileme

taktikleri arkadaşlık, pazarlık yapma, sebep gösterme, atılganlık, yaptırım, bir üst yönetime başvurma ve koalisyon olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre pazarlık yapma, yaptırım ve üst yönetime başvurma taktikleri Türk ve Amerikan okul müdürleri tarafından nadiren kullanılmaktadır. ABD okul müdürleri belirgin ve baskın bir biçimde tercih ettikleri taktik, insan-ilişki yönelimli liderlik sitilidir. ABD'de arkadaşlık taktiği, eğitim örgütlerinde çok sık kullanılan bir etkileme taktiğidir. Araştırma sonuçlarına göre, Türk kültürünün egemen olduğu kamu eğitim kurumlarında yasal baskı çok sık uygulanmaktadır. Araştırmada, kişisel özellikler (yaş, cinsiyet, kıdem ve özgeçmiş) ve okul büyüklüğü etkileme stratejilerinin seçiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Aydın ve Pehlivan (2010), okul müdürlerinin kullandıkları etkileme stratejilerinin kişilik türleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada Etkileme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürleri arkadaşlık, sebep gösterme, koalisyon ve pazarlık yapma taktiklerini yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Ayrıca araştırmada, okul müdürlerinin kişilik türleri ile etkileme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Brosky (2009) tarafından, okulda öğretmen liderlerin güç ve etki kullanımında algılanan rolleri ve öğretmen liderlerin müdürleri ve meslektaşları ile etkileşimde kullandıkları etkileme taktikleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından etkileme taktikleri altı boyutta ele alınmıştır: kendini sevdirme, karşılık verme, rasyonellik, atılganlık, üst yönetime başvurma ve koalisyon. Çalışmada, öğretmen liderlerin kullandığı "rasyonellik" ve "kendini sevdirme" taktiklerinin diğer taktiklerden daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bulutlar (2001), özel bir üniversitede öğrenci ve öğretim elemanlarının kullandıkları etkileme taktiklerini incelemiştir. Bu bağlamda özel bir üniversitedeki 284 öğrenci ve 66 okutman üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğretim elemanları tarafından kullanılan işbirliği taktiğinin başarı oranları üzerinde olumlu, üst makamlardan destek taktiğinin ise başarı oranları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya konulmuştur.

Wickstrom (1981) tarafından ise okul müdürlerinin kullandığı etkileme taktikleri incelemiştir. Bu taktikler bilgi sağlama, tehdit/uyarı, meşru otorite, ikna söylemi, ödül sözü verme ya da iyilik yapma, yönlendirme, uzmanlığı kullanma, yalan söyleme, ilişkilere başvurma, baskı yapma ya da emir verme, kişisel bağlılık geliştirme, sonuçları engelleme, yaptırım ve kendini sevdirme olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul

müdürleri ikna, uzmanlık, yasal otorite taktiklerini çoğunlukla kullandıkları; baskı/emir, yalan, sonuçları engelleme ve yaptırım taktiklerini az derecede kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Culver (1994) tarafından yapılan araştırmada, kamu okullarında okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile güven arasındaki ilişki incelenmiştir. 1478 katılımcı ile yürütülen çalışmada okul müdürlerinin kullandıkları rasyonellik, danışma, kendini sevdirme ve teşvik edici talepte bulunma taktikleri güven algısını arttırırken; baskı, üst yönetime başvurmak ve karşılık verme taktikleri güven algısının azalmasına neden olmaktadır. Araştırmada, karşılık verme ve danışma taktiklerinin ise okullarda güven algısına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dohlen (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmenler arasında kullanılan etkileme taktikleri incelenmiştir. 493 sınıf öğretmeninin katıldığı çalışmada Yukl ve meslektaşları tarafından geliştirilen Etkileme Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar hedef kişiyi bir talep veya öneri durumunda ikna etmek için sıklıkla etkileme taktiklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların baskı taktiğini en az kullandıkları; bir öneri ya da teklif durumunda aktörü etkilemek için akıl yoluyla ikna etme taktiğini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Gregg (2003), lider olarak dekanların hangi tür etkileme taktiklerini kullandıklarını incelemiştir. Çalışmada Kipnis ve Schmidt (1982) tarafından geliştirilen ölçek ile 118 dekandan veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; dekanların atılganlık taktiğini tercih ettikleri, yaptırım taktiğini kullanmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. İkinci etkileme girişiminde direnç ile karşılaştıkları zaman dekanlar, atılganlık taktiğinin kullanımını arttırmaktadırlar. Arkadaşlık ve sebep gösterme taktiklerini daha az kullanmakla birlikte, yaptırım taktiğini kullanmaktan çekinmektedirler.

Rogers-Backus (2010), öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları etkileme taktiklerini tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmada Yukl vd. (2008) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkileme taktikleri arasında en çok akıl yoluyla ikna taktiğini kullandıkları tespit edilmiştir.

Kuru-Çetin (2013) tarafından yürütülen araştırmada Kipnis ve Schmidt (1999) tarafından geliştirilen Örgütsel Etkileme Stratejileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yöneticiler arkadaşlığı kullanma, pazarlık yapma, başkaları ile koalisyon

kurma ve diretme taktiklerini yüksek düzeyde, bir üst yönetime başvurma ve yaptırım taktiklerini orta düzeyde ve neden gösterme taktiğini ise düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Ayrıca araştırmada yöneticilerin kullandıkları örgütsel etkileme taktikleri, örgütsel adalet türlerinden en fazla dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşim adaletinin yordamaktadır.

2.1.10. Etkileme Taktikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

Lider ya da yöneticiler, çalışanların karar vermeye katılımlarını sağlayarak çalışanlara özerklik tanırlarsa çalışanlarda iş çıktıları için sorumluluk ve sahiplenme hissi artabilmektedir. Böylelikle çalışanların, örgütsel başarı için ne gerekiyorsa yapmaya gönüllü olma olasılıkları artabilmektedir. Ayrıca işin anlamlılığını arttırmak, daha fazla iş doyumu neticesinde daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışına yol açacaktır. Liderin güçlendirme davranışı; çalışanların işlerinden daha memnun olmalarına ve işlerinde büyük sorumluluk algısına sahip olmalarına, zor işler için gönüllü olmalarına, örgütsel başarı için iş tanımlarının ötesine gitmelerini sağlayacaktır (Organ, Podsakoff, MacKenzie, 2006).

Bu yüzden lider ve yöneticiler, çalışanlarda örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirmek, çalışanların performansını arttırmak için bazı stratejik yollara gereksinim duyabilirler. Liderin kullandığı etkileme taktiklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan bir takım çalışmalara rastlamak mümkündür (Dulebohn vd., 2005; Lian ve Tui, 2012; Mehtap, 2011; Moideenkutty ve Schmidt, 2011; Sheer, 2012; Sparrowe vd., 2006).

Lian ve Tui (2012) liderlik sitilleri, çalışanların yeterlikleri, aşağı doğru etkileme taktikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi teori temelli bir model ile test etmişlerdir. Araştırmaya hizmet sektöründe çalışan 347 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, teşvik edici talepte bulunma ve istişarede bulunma taktikleri, dönüşümcü liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide aracı değişkenlerdir. Ayrıca araştırmada çalışanların yeterlikleri, dönüşümcü liderlik ve istişarede bulunma taktiği arasında aracı değişken olduğu; karşılık verme, baskı ve kurallara uygunluk taktikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Moideenkutty ve Schmidt (2011) tarafından yapılan çalışmada liderin olumlu ve olumsuz etkileme taktikleri ve astların örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Resmi örgütlerde çalışan 202 çalışan ve 172 yöneticinin katıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak Örgütsel Etkileme Stratejisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, liderlerin olumlu etkileme taktikleri, astların örgütsel vatandaşlık davranışı, lider üye etkileşimi ve güven ile anlamlı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Moideenkutty ve Schmidt (2011), bu durumun çağdaş örgütlerde gerekli olan ve arzulanan örgütsel ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Sheer (2012) tarafından Çin'de yürütülen araştırmada, yöneticilerin kullandığı etkileme taktiklerinin, astların bir grubun üyesi olmasında bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Sheer (2012) Çin'de bulunan kurumlarda grup üyelerinin etkileşim normlarından ötürü, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye daha fazla gönüllü olduklarını belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin kullandığı ılımlı ve nötr taktiklerin, çalışanların grup üyeliği algısını büyük ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Yönetici, grup üyesi çalışanlar için ılımlı ve nötr taktikleri kullanırken; sert taktikleri ise grup dışı üyelere karşı kullanmıştır. Yönetici, grup içi üyeler için nötr taktik olan sebep gösterme ve ılımlı taktik olarak kendini sevdirme ve sadakat taktiklerini; grup dışı üyeler için üst yönetime başvurmak, atılganlık ve yaptırım taktiklerini kullanmaktadır.

Mehtap (2011) tarafından yapılan çalışmada, etkileme taktiklerinin hem doğrudan hem de örgütsel özdeşleşme ve duygusal bağlılık değişkenleri aracılığıyla çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırmada, rasyonel ikna ve katılımcı davranışlar (ilham verme, danışma ve işbirliği), olumlu performans göstergeleri ile en fazla ilişkili olan taktiklerdir. Ayrıca katılımcı davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışının sadakat, itaat ve destekleyici katılım alt boyutlarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada, karşılıklı değişim taktiği ise örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde negatif etkiye sahiptir.

Dulebohn vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, etkileme taktikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışının, yönetici-ast ilişkisi ve performans değerlendirme sonuçları üzerinde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca vatandaşlık davranışının performans üzerinde doğrudan etkilerinin bulunduğu, etkileme taktiklerinin ise liderin ödüllendirme davranışı yoluyla performansa dolaylı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık davranışı (Organizational Citizenship Behavior) kavramı, ilk olarak 1930'larda B. Chester Barnard tarafından ele alınmış ve Barnard (1938) biçimsel rol davranışı dışında *"ekstra rol davranışları"* kavramını kullanmıştır (Ölçüm-Çetin, 2004, s. 3). B. Chester Barnard tarafından 1938'de "*The Functions of the Executive*" adlı kitapta örgüt, bilinçli olarak bir ya da iki kişinin faaliyetlerinin ya da enerjilerinin koordine edildiği bir sitem olarak tanımlanmıştır. Bu tanım kapsamına giren iki önemli kavram vardır. Birincisi örgüt insanların çabalarından ve faaliyetlerinden meydana gelir. İkincisi insanların faaliyetleri ile koordine edilmektedir. Barnard'ın örgüt teorisi üç unsura dayalı olmaktadır (a) işbirliği gönüllülüğü, (b) etkileşimde ortak amaç, (c) insanlar arasında iletişim (Van Fleet ve Wren, 2005).

Katz ve Kahn'a (1966) göre bir topluluğa üye olmak, o topluluğun bir vatandaşı olmayı ifade etmektedir ve aslında tüm vatandaşların vatandaşlık hakları eşittir. Örgüt içindeki birey için de aynı durum söz konusudur. Bireyin örgütte çalışmayı sürdürmesi, o örgüte ait olduğunun ve diğer bireylerle eşit haklara sahip olduğunun bir göstergesidir. Katz ve Kahn'a (1966) göre etkili örgütlerde bireylerin sergilemesi gereken üç tür davranış vardır: düşük orada işe devamsızlık ve yüksek oranda aynı işte kalma, nicel ve nitel performans standartları, örgütsel amaçları başarmaya olanak sağlayan kurallarla belirtilmeyen yenilikçi ve spontan davranışlar. Yenilikçi ve spontan davranışlar ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında bir benzerlik vardır. Çünkü bu tür davranışlar, beklenilenden daha fazlasını yapmaya olanak sağlayabilir. Graham (1995), örgütsel başarıya katkı sağlayan üç değişken ile örgütsel vatandaşlık davranışını açıklamıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi bu değişkenler, görevin başarılmasına güvenmek, çalışma grubunun işbirliği ve sivil erdemdir.

Tablo 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Örgütsel Başarıya Katkı Sağlama Türleri

Güvenilir görev becerileri	Düzenli olarak zamanında görevleri yapmak
	Kaynakları etkili kullanmak
	Kurallar ve talimatlara uymak
	Beklenmedik olaylara sağduyulu bir şekilde yaklaşmak
Çalışma grubunun işbirliği	Bilgi, araç ve diğer kaynakların paylaşımı
	İşe yeni başlayanların iş öğrenmelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olmak

	Ağır iş yükü olan iş arkadaşlarına yardım etmek
	Olumsuz durumlara esneklik göstermek
	Dış çevreye karşı olumlu bir şekilde grubu temsil etmek
Sivil erdem: örgütsel yönetime yapıcı katılım	Örgütsel olarak önemli meseleler hakkında bilgi vermek
	Tüm toplantılara katılmak
	Karar vericilere örgütsel politika ve uygulama hakkında zamanında bilgi verilmesi
	Önerilen değişiklik için nedenlerin açıklanması
	Diğer insanların fikirlerini dinlemek

(Graham, 1995, s. 44)

Örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) ile ilgili Dennis Organ ve meslektaşları tarafından yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Bateman ve Organ, 1983; Organ, 1988; Smith, Organ ve Near, 1983). Alanyazında en yaygın örgütsel vatandaşlık davranışı tanımı, Organ (1988) tarafından yapılmıştır. Organ'a (1988, s. 4) göre örgütsel vatandaşlık davranışı; biçimsel ödül sisteminde açıkça ve tam olarak bulunmayan, bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli bir şekilde yerine getirmeye teşvik eden, gönüllülüğe dayalı bireysel davranışlardır. Bu anlamda örgütsel vatandaşlık davranışı, kurumun genel performansı ile önemli ölçüde ilgilidir (Ölçüm-Çetin, 2004).

Podsakoff, Mackenzei, Paine ve Bachrach (2000), Organ'ın (1988) ÖVD tanımına dayalı olarak bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Podsakoff vd. (2000) işgörenin vatandaşlık davranışının örgüt tarafından resmi olarak ödüllendirilmeyen isteğe bağlı davranış türü olduğunu kabul ederek, belirli davranışların işin bir parçası olduğunun da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu açıdan bakılırsa Podsakoff vd. (2000), yöneticiler ve işgörenler için bazı davranışların rol gereği ya da vatandaşlık davranışı olarak tanımlanmasının zor olabileceğini; lakin ÖVD'nin örgütte açık biçimde ödüllendirildiğini; isteğe bağlı ve daha az biçimsel olmasının nispeten daha olası olduğunu belirtilmişlerdir.

Duyar ve Normore (2012), Organ'ın tanımından yola çıkarak ÖVD'yi öğretmenlerin çalışma performansının bir parçası olarak "*isteğe bağlı davranışlar"* olarak tanımlamaktadır. Somech ve Ron' a (2007) göre ÖVD; resmi rol yükümlülüklerinde bulunmayan, sözleşmeye dayalı olarak ödüllendirme garantisi olmayan örgütsel açıdan faydalı davranışlardır. ÖVD; çalışma yükü aşırı olan meslektaşlarına yardım eden, örgüte

yeni gelenlere koçluk yapan, pedagojik gelişmeler için öneriler sunan davranışları kapsamaktadır (Belogolovsky ve Somech, 2010). ÖVD'ye ilişkin tanımların ortak noktası, bu davranışların örgütte isteğe bağlı ve gönüllülük esasına dayalı bir anlayış içinde sergilenen rol fazlası davranışlar olarak görülmesi ve bunların örgütsel etkililiğe katkıda bulunmasıdır (Sezgin, 2005, s. 319).

DiPaola ve Tschannen-Moran'a (2001) göre, etkili ve başarılı örgütlerde çalışanlar genellikle resmi sorumlulukların ötesinde, zorunlu olmayan görevleri yerine getirip, ücret ya da tanınma beklememektedir. Bu özverili çalışmalar, kurallarla saptanmamış olup mecburi olmamasına karşın örgütün düzgün işleyişine katkı sağlamaktadır. ÖVD, örgütün biçimsel olmayan yani buz dağının görünmeyen kısmını oluşturduğu, ancak bir bütün olarak ele alındığında örgütün etkinliğine katkı sağlayabilecek olgulardan biri olduğu söylenebilir (Gürbüz, 2006, s. 50). Böylelikle ÖVD çalışanların bağlı oldukları örgütlerde, hem kendileri hem de örgütleri açısından başarıyı artırıcı etkiler yaratmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Bu yönüyle ÖVD örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi, bireylerinin sadakati, çalışması, özverisi ve bağlılıklarıyla yakından ilgili olmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006, s. 84).

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile yakın ilişkili olan prososyal davranışlar, Brief ve Motowidlo (1986) tarafından tanımlanmıştır. Brief ve Motowidlo'ya (1986, s. 711) göre prososyal davranışlar; örgütün bir üyesi tarafından gerçekleştirilen doğrudan örgüte, gruba ya da bireye yönelik olan ve etkileşim ile gerçekleşen, örgütün grubun ya da bireyin refahını arttırmak niyetinde olan davranışlardır. Bu noktada Mehtap (2011) prososyal davranışların bireye, gruba veya örgüte yönelik, onların çıkarı doğrultusunda uygulanan her türlü davranışı kapsadığını, örgütsel vatandaşlık davranışının ise örgütün gelişimine ve performansını artırmaya yönelik davranış olduğunu belirtmiştir.

Ölçüm-Çetin (2004, s.127), örgütsel vatandaşlık davranışının *prososyal* örgütsel davranışların alt oluşumu olarak ele alınabileceğini; prososyal örgütsel davranışların örgütsel vatandaşlık davranışının içerdiği "*diğerlerine yardımcı olma"* unsurunun geniş bir yelpazesi olduğunu; ayrıca örgüte ve bireye yardımcı olabilecek davranışları içerdiğini ifade etmiştir. ÖVD ve prososyal davranışlar arasındaki temel farkı ayırt etmenin zordur. Prososyal örgütsel davranışlar, örgütsel işlevselliği olan ve örgütsel işlevselliği olmayan prososyal örgütsel davranışlar olarak ikiye ayrılır. Örgütsel işlevselliği olan prososyal

davranışlar, ekstra rol davranışı ya da tanımlanmış rol davranışlardır. Biçimsel rol tanımlarında olmayan, çalışanlara ve örgütün tümüne olumlu etkileri olan ekstra rol davranışları ise örgütse vatandaşlık davranışlardır (Sevim, 2010).

Van Dyne, Cummings ve Parks (1995) ÖVD ile yakın ilişkili olan rol fazlası davranışları, var olan rol beklentilerinin ötesinde olan, örgütlerin yararına yönelik olan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bu tanım ışığında rol fazlası davranışlar, rol beklentilerinin dışında olan ve örgüt içinde oluşabilen basit davranışlar değildir. Özellikle davranış, yönlendirilmiş olmak ya da örgüt için fayda sağlamak zorundadır. Çünkü örgüt içinde oluşan doğrudan bireysel olarak diğer kişilere yönelik yardımlaşma davranışı, örgüt için faydalı veya zararlı olabilir. Rol fazlası davranışlar, dört açıdan ele alınabilir. İlk olarak davranış gönüllü olmak zorundadır. Yani kurallarla belirlenmiş ya da resmi iş görevlerine bağlı olmamalıdır. İkinci olarak davranışta bulunmaya kişinin aktif olarak karar vermesi gerekmektedir. Üçüncü olarak davranış pozitif olmalıdır. Yani bir aktör tarafından olumlu tasarlanmalı veya gözlemci tarafından olumlu algılanmalıdır. Dördüncü olarak davranış, işgörenlerin bakış açısı ile tarafsız olmalıdır. Ancak tarafsızlık işgörenin ilgisinin yokluğu anlamında değildir. Yani işgörenin birisine ya da kendisi dışında bir şeye yararlı davranışlarda bulunması gerekmektedir (Van Dyne vd., 1995).

Polat' a (2007, s. 78) göre örgütsel vatandaşlık davranışı örgütün yenileşmesini, çevreye uyum sağlamasını, kaynakların aktarımı ve tasarrufu kolaylaştırmakta; hizmet kalitesini, örgütsel verimliliğini performansını, grup ve bireysel etkinliğini artırmakta; masrafları azaltmaktadır. İşgörenlerin iş doyumunu, sorumluluğunu, dayanışmasını, işbirliği yapma eğilimini, karara katılmada gönüllüğünde bir artış görülmektedir. Bu anlamda örgütsel vatandaşlık davranışı, kurumun genel performansı ile büyük ölçüde bağlantılıdır (Ölçüm-Çetin, 2004, s. 126).

Özdevecioğlu (2003), örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel yaşamı etkilemesini üç açıdan ele almıştır. Birincisi, bireylerin vatandaşlık davranışları örgüt içerisinde yardımlaşmayı arttıracak ve örgütte bilgi paylaşımı çoğalacaktır. İkinci olarak çalışanların sorumluluk duygularını artacaktır. Sorumluluk algısı bireyin örgütü önemsemesini, kendiliğinden harekete geçmesini sağlar. Sorumluluk duygusunun çalışanlarda gelişmesiyle, örgütün amaçlarına ulaşması kolaylaşmaktadır. Üçüncü etki ise, çalışanların pozitif tutumları ile ilgilidir. Bu pozitif düşünce ile bireylerin bir işi başarma düzeylerinde

artış görülebilecektir. Pozitif düşünce sayesinde örgütte çözüm odaklı bireylerde artış gözlemlenebilir ve örgütsel yaşam daha sağlıklı olabilmektedir (Özdevecioğlu, 2003).

2.2.1. Sosyal Değişim Kuramı

Sosyal değişim kuramı, örgütsel vatandaşlık davranışına dayalı araştırmaların temelini oluşturmaktadır (Organ, 1990). Sosyal değişim kuramının örgütsel davranış içerisinde önemli bir yeri vardır. Sosyal değişim kuramının temel özelliği, zaman içinde güvene ve vefaya dayalı ilişkiler geliştirmek ve karşılıklı bağlılıktır (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Sosyal mübadelenin doğası, harcama ve dönüşün eşit olduğu ekonomik değişime benzemektedir ve çalışanların adil muamele karşılığında rol görevlerini gerçekleştirme beklentisine yol açmaktadır (Karriker ve Williams, 2009, s. 113). Bu anlamda sosyal değişim, tarafların karşılıklı olarak birbirlerine birtakım iyilikler yapmalarını ifade etmektedir. Böylelikle iyiliği yapan kişi, diğer kişinin olumlu bir davranış göstereceğine ya da olumlu bir tutum sergileyeceğine dair beklenti içinde olacaktır. Bu şekilde her iki taraf da beklentilerini karşılandıkları müddetçe sosyal değişim süreci yaşanacaktır. Özetle sosyal değişim kuramının temel varsayımı, her iki tarafında ödül beklentisi ile sosyal etkileşim içinde olmaları ve bunu sürdürmelerdir (Köksal, 2012).

Sosyal değişim kuramı, ekonomik piyasada *"yatırım"* terimi ile daha iyi açıklanabilir. Eğer yatırımcı bir hisse senedi satın alırsa, harcanan paradan aynı miktarda tanzim etmeyi beklemek yerine harcamasından çok daha fazla olarak geri dönmesini bekler. Aynı şekilde örgüt çalışanlarına eğitim, mesleki gelişim, çalışanların sağlığı ve refahı gibi koşulları sağlayarak yatırım yapmaktadır. Böylelikle çalışanlar, psikolojik bir karşılık olarak örgüte daha sadakatli olacaklardır. Ayrıca sadece görevlerini eksiksiz gerçekleştirme yolu ile değil, aynı zamanda örgütte sorumluluk alma, yeni görevler üstlenme ve yardımlaşma davranışı gibi daha fazla şekillerde gerçekleştireceklerdir (Karriker ve Williams, 2009). Bu açıdan ele alındığı zaman sosyal değişim kuramı sosyal etkileşimler yoluyla, negatif tecrübelerin azaltılması yani maliyete neden olan davranışların (başarısızlık, endişe, zaman kaybı vb.) azaltılması ve pozitif tecrübelerin (memnuniyet, başarı ve para) sermayeye dönüştürülmesini ifade etmektedir (Thibaut ve Kelley, 1959'den aktaran Vosloo, 2010).

Organ (1990), *"The motivational basis of organizational citizenship"* adlı çalışmasında sosyal ve ekonomik değişim arasındaki farklılıkların ortaya konmasının önemine değinmiştir. Organ'a (1990) göre ekonomik değişimin sözleşmeye bağlı bir özelliği vardır.

İlgili taraflar (birey ya da örgüt olarak) belirli bir değişim konusunda, açıkça belirlenmiş davranışlar ve kesin zaman aralığı konusunda anlaşırlar. Bu değişim türünde, ilgili yükümlülükler üçüncü taraflarca yasal olarak uygulatılabilir olduğu için değişim güvene dayalı olmadan son bulur. Ayrıca ekonomik değişimin doğasında, taraflarının kimliği nesnel ve şahsi olmayan bir değere sahip olduğu için metalarla sınırlandırma vardır. Aksine sosyal değişim, taraflarca karşılıklı faydalar ve tanımlanmamış yükümlülükler içermektedir. Değişimin her iki türü de adalet ifadesi ile tanımlanabilir. Ekonomik değişim; birisinin ya da bir tarafın sömürüsü ya da baskı yapması, sözleşmeyi mantıksız olsa da kabul ettirmeye çalışması, taraflardan birinin sözleşmenin şartlarını ihlal etmesi ve bunu yaptırım olmaksızın yapması söz konusu olduğunda adaletsizdir. Sosyal değişimde adalet daha geniş çaplı ve sezgisel değerlendirmelere dayanmaktadır. Ekonomik değişim, belirli bir şeyin karşılıklı değişimini ifade ederken sosyal değişimde adalet algısı, iyi niyete dayalı ilişkiler üzerine kuruludur (Organ, 1990).

Eğer örgütte karşılıklı bağımlılık varsa, kurumdan elde edilen kazanımlara karşılık verme yani faydalı olma yükümlülüğü oluşacaktır. Kişiler, elde ettikleri kazanımların karşılığında ve bu kazanımları ileride de sürdürmek için ilişki içinde oldukları kişi ve kurumlara olumlu bir yaklaşımla yardımcı olmayı ve fayda sağlamayı isteyeceklerdir. Bu açıdan ele alındığında sosyal değişim kuramı, örgüt içinde çalışanların davranışlarına doğrudan etki eden ve örgütün işleyişini etkileyen bir olgudur (Pekcan, 2010). Sosyal değişim kuramı, kişinin tek başına elde edemeyeceği bireysel hedefleri elde etmesi için ortak hareket edeceğini vurgulamaktadır. Böyle bir durumda her iki tarafında kişisel çıkarı söz konusu olacaktır. *Kişisel çıkar* ve *karşılıklı bağımlılık* sosyal değişimin temel özellikleridir. Yeni bir ürünü oluşturmak için zayıf kaynakları olan iki şirketin etkileşim şekli aynı türdedir. İki veya daha fazla aktör, değişimin olup olmayacağına ve ne miktarda değişimin olacağına karar verirler (Lawyer ve Thye, 1999).

Mütekabiliyet, yani karşılıklı olma durumu bir tarafın eylemlerinin diğer tarafın tepkilerine yön vermesidir. Örneğin bir örgüt çalışanlarına yönelik pozitif ve destekleyici davranışlar ile meşgul olduğu zaman, çalışanlar da işverene olumlu tutum (örgütsel vatandaşlık davranışı) ile yanıt verecektir. Çalışan, olumlu bir tutumla karşılık vermeye ve örgütsel vatandaşlık davranışını gerçekleştirmeye yani olumlu örgütsel davranışları sürdürmeye devam edecektir. Böylelikle olumlu davranışlarının tekrarlanma olasılığını arttıracaktır. Doğal olarak tersi de mümkün olabilir. Yani örgüt tarafından olumsuz davranışlar oluşursa,

aynı şekilde çalışanlarda olumsuz tutumlara sahip olacaktır. Bu durumda yönetici, çalışanların beklentilerini canlı tutma konusunda (psikolojik sözleşmenin ihlali) başarısız olduğu için, çalışanlar artık olumlu örgütsel davranış sergilemeye karşı zorunluluk hissederler. Bu durum, örgütsel vatandaşlık davranışının gönüllülüğe bağlı olma ilkesine aykırıdır (Bynum, 2011).

2.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Van Dyne, Graham ve Dienesch (1994), ÖVD için beş boyutlu bir yapı öne sürmüşlerdir: sadakat (örgütü yükseltme ve bağlılık), itaat (kural ve politikalara saygılı olmak), fikirleri savunmaya iştirak etmek (sinerjik ve yenilikçi olmak), fonksiyonel katılım (iş odaklı çaba ve kendini geliştirme), sosyal katılım (grup toplantıları ve faaliyetlere katılım).

Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ile ilgili literatüre dayalı olarak yedi ortak tema bulunmaktadır: (1) yardım etme davranışı, (2) centilmenlik, (3) örgütsel sadakat, (4) örgütsel uyum, (5) bireysel insiyatif, (6) sivil erdem, (7) kendini geliştirme. Yardımseverlik teması, diğerlerine isteyerek yardım etme davranışını; centilmenlik teması, işler yolunda gitmediği zaman ve çalışma koşulları ağırlaştığı zaman şikayet etmeyip olumlu tutum sürdürmeyi; örgütsel sadakat, örgüte en zor koşullarda dahi bağlı kalmayı, örgütü dış tehditlere karşı savunma ve korumayı; örgütsel uyum, kişinin örgütün kural, yükümlülükler ve prosedürünü kabul edip içselleştirmesini; bireysel inisiyatif, fazladan sorumluluk almayı isteme, bir işi başarma çabası, örgütsel performansı geliştirme gibi yaratıcı ve yenilikçi gönüllülüğe dayalı eylemleri; sivil erdem, toplantılara katılma, örgüte yönelik fırsat ve tehditleri gözlemlemeyi ve örgütün yararını düşünmeyi; kendini geliştirme, bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmeyi ifade etmektedir (Podsakoff vd., 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışları, (1) örgütün yararına olan davranışlar ve (2) dolaylı olarak örgütün ve belirli bireylerin yararına hemen ortaya çıkan davranışlar olarak iki boyuta ele alınabilir (Williams ve Anderson, 1991). Örgütün yararına olan davranışlar, örneğin doğrudan örgütü düşünerek örgüt içinde başka bir çalışana yapılan yardım davranışlarını ya da kişinin işe gelemeyeceği zaman önceden haber vermesi gibi resmi olmayan örgütsel kurallara uyma davranışlarını kapsamaktadır. Dolaylı olarak örgüte ve belirli bireylerin yararına olan davranışlar ise örneğin işe gelmeyen başka bir kişinin yerine

geçerek yardımcı olmak, gerektiğinde mesai saati sonrasında çalışma, bir proje ile ilgili yenilikçi fikirler sunma gibi örgütsel yarara dayalı fakat başka bir çalışana doğrudan yönelmemiş davranışlar olarak düşünülebilir (Williams ve Anderson, 1991). Bununla birlikte, ÖVD araştırmalarında, çoğunlukla Organ (1988) tarafından tanımlanan beş boyutlandırma kullanılmıştır. Bu beş boyut: yardımlaşma (altruism), vicdanlılık (conscientiousness), nezaket (courtesy), centilmenlik (sportmanship) ve sivil erdem (civic virtue) şeklindedir.

2.2.2.1. Yardımlaşma

Yardımlaşma davranışı, vatandaşlık davranışının en önemli şeklidir (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000; Williams ve Anderson, 1991). Bu tür davranışlar, örgütsel bir problem ya da görevle ilgili başka bir kişiye belirli bir şekilde yardım etmeyi ifade eden isteğe bağlı davranışlardır. Yardımlaşma davranışının örgüt açısından en önemli özelliği, kişinin diğer insanlara gönüllü olarak yardım ederek problemlerin çözümlenmesini istemesidir (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000).

Bu tür davranışlar, Organ (1997) tarafından özgecilik olarak da adlandırılmış olup yönetici, müşteri ve meslektaş gibi belirli bir kişilere yardım ederek, örgütsel etkililiğe katkı sağlamak anlamına gelmektedir. Bu tür davranışlar kişinin davranışında belirli istekler olmadan, bir işte kendi çıkarları için güdülenmekten kaçınması olarak tanımlanabilir (Organ, 1997). Kısacası özgecilik davranışı çalışanların ait oldukları örgütün menfaatine olacak şekilde, birbirlerine yardımcı olmalarını, işle ilgili konularda birbirlerinin yükünü taşıma konusunda gönüllü olmalarını, diğer çalışanlara yardım etmeyi ve işle ilgili sorunların çıkmasını önlemeye yönelik davranışları kapsamaktadır (Çelik, 2007, s. 128).

Özgecilik ya da yardım davranışı, ağır iş yükü olan öğretmenlere yardım etme gibi örgütsel bir sorun ya da görev ile ilgili diğerlerine gönüllü olarak yardım etme davranışını ifade etmektedir (Somech ve Ron, 2007). Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutu, ülkemizin geleneksel anlayışında var olan bir anlayış ve davranış türüdür. Dolayısıyla çeşidi en olursa olsun hemen hemen tüm örgütlerde, özgeci ya da yardımseverlik davranışları çalışanlarca sergilenmektedir. Hatta bu davranışları göstermeyen kişiler, çoğunluk tarafından hoşgörülü karşılanmamaktadır (Aydoğan, 2010, s. 307).

2.2.2.2. Vicdanlılık

Vicdanlılık, çalışanın kural ve düzenlemelere uyarak örgüt için gerekli asgari rolden daha fazlasını yapmaya gönüllü olma davranışları ifade etmektedir (Organ, 1988). Ölçüm-Çetin'e (2004) göre vicdanlılık, işgörenlerin örgütte kendilerinden beklenilen rol davranışlarından daha fazlasını yani olması gerekenden daha fazlasını yapmaları demektir. Vicdanlılık, asgari olarak gerekli olan standart hizmet sorumluluğu, dakiklik, kaynakların korunması gibi durumların ötesine geçmeyi ya da standartların üzerinde çalışmayı sürdürmedir (Somech ve Ron, 2007).

Örneğin, çalışanların yapmaları gereken bir işi mesai saatlerinde bitiremedikleri durumunda herhangi bir zorlama olmadan mesaiye kalarak işi bitirme arzusu veya bir terslik olması durumunda bile işe gelme konusunda zamana riayet etmeleri gibi davranış biçimleri vicdanlılık davranışları olarak değerlendirilebilir (Çetin ve Fıkırkoca, 2010, s. 46-47). Okulda öğretmenlerin işe zamanında gelmeleri, eğitim öğretim yarıyılı boyunca aksatmadan işe gelmeleri, okulun zaman çizelgesine uymaları ve okulda ders saatlerini öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacak şekilde etkin ve verimli kullanmaları, akademik öğrenme için zaman yaratma gibi davranışları vicdanlılık boyutuna yönelik davranışlar olarak kabul edilebilir (Sezgin, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutuna, okul yöneticilerinin iletişiminin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bir çalışanın vicdanlılık davranışında bulunması, yöneticilerine karşı sevgi duymalarını gerektirir. Etkili yöneticiler, bu anlamda vicdanlarda yer etmiş kişiler olmalıdır (Aydoğan, 2010, s. 307). Kısacası; çalışanların örgütün faydasına olabilecek faaliyetler için özverili davranışlar sergilemeleri, bunları yaparken herhangi bir menfaat beklentisi içerisinde olmamaları vicdanlılık davranışının genel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu maksatlarla yapılan her tür davranış, bu boyut içerisinde yer almaktadır (Çelik, 2007, s. 130).

2.2.2.3. Centilmenlik

Centilmenlik, çalışanın şikayet etmeksizin ideal koşullardan daha azını hoş görmeye ve işin kaçınılmaz zorluklarına ve yükümlülüklerine katlanmaya gönüllü olması şeklinde tanımlanmaktadır (Organ, 1988; Organ, 1900). Van Dyne vd., (1995) centilmenlik davranışını, pozitif tutumları sürdürme olarak ifade etmişlerdir. Centilmenlik, iş ile ilgili bir güçlük olduğunda şikâyet etmeden çalışmayı sürdürmeyi ve işler yolunda gitmediği zaman olumlu tutumu sürdürmeye devam etmeyi gerektirmektedir. Ayrıca centilmenlik

davranışı, diğer insanlar önerilerine uymadıkları zaman, insanlara gücenmeyip, çalışma ekibinin iyiliği için kişisel isteklerinden fedakarlık yapmayı ve diğerlerinin kişisel fikirlerini reddetmeyip değerlendirmeyi de gerektirmektedir (Podsakoff vd., 2000). Centilmenlik, örgüt içinde bireyler arasında gerginliğe sebep olacak her türlü olumsuzlukları hoş görmeyi ifade etmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Centilmenlik, öğretmenlerin zorluklara rağmen şikâyet etmeksizin işlerini yapmayı sürdürmeleri ve bir takım aksaklıkları hoşgörü ile karşılamaya gönüllü olmaları demektir (Somech ve Ron, 2007).

Eğitim örgütlerinde, derslerin yapılmasında resmi olarak verilen süreyi değil de öğrencilerin öğrenmesini dikkate alan, telafi dersler yapan, okulda fiziksel ve sosyal olumsuzluklar karşısında öğrencileri teskin eden, bürokratik engeller nedeniyle geciken işler için sabırla bekleyen, iş arkadaşları arasında çatışmaları önlemeye çalışan öğretmenler centilmenlik davranışı sergilemektedirler (Aydoğan, 2010, s. 308). Sonuç olarak centilmenlik davranışları, örgüt içi huzurun tesisinde ve çalışanların performansları üzerinde etkili olan hoşgörü ve katlanabilme temeline dayalı davranışlardır. Bununla birlikte, huzurlu bir ortam aramak yerine huzurlu ve barışçıl bir çalışma ortamı yaratmayı arzulayan çalışanlar centilmen insanlardır (Çelik, 2007, s. 133-134).

2.2.2.4. Nezaket

Nezaket içeren davranışlar, örgütte diğer çalışanlardan dolayı meydana gelen iş ile ilgili sorunları önlemeyi amaçlayan bireysel davranışlardır (Organ, 1988). Yani nezaket, diğerlerinin haklarını çiğnememek gibi başkalarının iş ile ilgili sorunlarını önlemeyi amaçlayan davranışlardır (Somech ve Ron, 2007). Bu davranış, bireylerin iş bölümü davranışlarını güçlendirecek ve birbirleriyle karşılıklı olumlu iletişim kurmalarını sağlayacaktır (Özdevecioğlu, 2003). Nezaket, iş arkadaşlarını bilgilendirmeyi ve yönetici ile uyum içinde olmayı gerektirir (Van Dyne vd., 1995). Fakat bu noktada Van Dyne vd. (1995), nezaket içeren davranışların normal rol beklentisinin ötesinde davranış olduğu zaman örgütsel vatandaşlık davranışı olarak düşünülmesi gerektiğini öne sürmüştür. Yani, nezaket davranışı, normal rol beklentilerinin bir parçası olmadığı zaman rol fazlası davranış olmaktadır (Van Dyne vd., 1995).

Nezaket içeren davranışlar, daha çok başkalarının çalışmalarını etkileyecek davranışlardan önce diğerlerini bilgilendirmeye dayalı davranışlardır. Bu açıdan bu boyut, problemler

ortaya çıkmadan önce harekete geçmeyi ve zamandan tasarrufu sağlar (Ölçüm-Çetin, 2004). Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutu, daha çok örgüt yöneticileri tarafından gösterildiğinde daha somut görülebilir olmaktadır. Okul yöneticilerinin yapılacaklar konusunda öğretmenleri haberdar etmesi, onlara üst yönetimden gelen bilgileri aktarması, karar almada onlara danışması nezaket davranışlarına örnek olarak verilebilir (Aydoğan, 2010, s. 309). Öte yandan özgecilik ile nezaket davranışları arasındaki farklılık, yardım etme davranışının gerçekleştirildiği zamanla ilgilidir. Özgecilik davranışları, reaktif davranışlardır. Problemler ortaya çıktıktan sonra problemin çözüm aşamasında ortaya çıkmaktadır. Nezaket davranışları ise proaktif davranışlardır. Yani problemlerin önlenmesi için alınması gereken tedbirlerin öngörülmesi ve icrası safhasında ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2007, s. 132).

2.2.2.5. Sivil Erdem

Bireyin örgüt faaliyetlerine katılım sorumluluğu göstererek, örgütün yaşamı hakkında endişe duyması sivil erdem davranışı olarak ifade edilmektedir (Organ, 1988). Sivil erdem davranışı, okullardaki değişikliklerin yakından takip edilmesi gibi örgüte yönelik duyarlı ve yapıcı olmayı gerektirir (Somech ve Ron, 2007). Sivil erdem davranışı, bir bütün olarak örgütün çıkarlarına bağlılık duymayı ya da örgütün bütünsel çıkarını temsil etmeyi ifade etmektedir. Bu davranış türü örgütte aktif katılımcı olmaya (toplantılara katılmak, kurum politikası ile ilgili fikir alışverişi, insanlara örgütün stratejisinin ne olduğu hakkında açıklamalar yapmak gibi.), fırsatlar ve tehditler için çevreyi gözlemlemeye (örgütü etkileyebilecek olan endüstrideki değişimlere ayak uydurma gibi.), örgüt için en iyi menfaati gözetmeye (yangın tehlikeleri, şüpheli faaliyetler, kapıları kilitleme gibi.) özen göstermektir. Örgütün etkililiği için bu tür davranışlar, kişisel olarak büyük maliyete neden olsa da gönüllü olmayı vurgulamaktadır. Sivil erdem davranışı, tıpkı vatandaşlık gibi bir ülkenin üyesi olmanın gerekli tüm sorumluluklarını kabul etme anlamına gelmektedir (Podsakoff vd., 2000).

Sivil erdem şirket maillerini yanıtlamak, toplantılara katılmak gibi örgüt yaşamına katılma sorumluluğudur. Sivil erdem davranışı, sadece rol beklentilerinin bir parçası olmadığı durumlarda, örgüte pozitif bir katkı sağladığı zaman daha belirgindir. Sosyal ya da bireysel istekle toplantılara katılma ya da şirket maillerini yanıtlama (yönetim tarafından belirtilmemiş olsa dahi) gibi davranışlar, ÖVD tarafından garantilenmemektedir (Van

Dyne vd., 1995, s. 238). Yani sivil erdem davranışı, bir kişinin büyük bir bütünün bir parçası olmayı kabul etmesi demektir (Podsakoff vd., 2000).

Eğitim örgütlerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri, bunları meslektaşları ile paylaşmaları, okulun ve öğretimin gelişmesi için çaba sarf etmeleri, herhangi bir alanda iyi olan örgütleri izleyerek, iyi uygulamaları örgüte transfer etmeye çalışmaları, kendini sürekli geliştirmeleri sivil erdem davranışlarına örnek olarak verilebilir (Aydoğan, 2010, s. 310). Sonuç olarak erdemli olmak boyutunda yer alan davranışların sergilenmesi, örgüt çalışanlarının zaman ve enerjilerinden fedakârlık etmelerini, sorumluluklar almalarını gerektirmektedir. Sorumluluk kabul etmeden, sadece başkalarını yaptığı işler konusunda ahkam kesen, başkalarının işlerine karışan ve yöneticilerin gözüne girmek için yapılan sahte davranışlar, sivil erdem davranışları olarak kabul edilmemektedir (Çelik, 2007, s. 135).

2.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etki Eden Faktörler

Örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. İşgörenlerin örgüte ilişkin hoşnutluk, örgütsel destek, eşitlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel kimlik, örgütsel özdeşim, ücret doyumu algısı, işe ilişkin olumlu duygular, sosyal sorumluluk duygusu ve motivasyonu arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri de artmaktadır (Polat, 2007, s.75).

Destekleyici/teşvik edici rol fazlası davranışların öncülleri, üç kategoride ele alınabilir: (1) duygusal durumlar (2) bireysel farklılıklar, (3) durumsal faktörler. Duygusal durumlar, kendiliğinden oluşan ve içten gelen eylemelerdir. Duygusal durumlar, daha çok mevcut duruma odaklanma ve etkililik artışı sağlamaktadır. Bireysel farklılıklar çalışanların sosyal ilişkilere değer vermelerini, diğerlerinin ihtiyaçlarını hissetmelerini ve yakın çevre ile ilgili olmalarını ifade etmektedir. Son olarak durumsal faktörler ise, örgütlerin istikrarlı bir dış çevresinin olması ile işgörenlerin yardımsever ve işbirliğine dayalı davranışlar göstermelerinin daha olası olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca istikrarlı bir çevre, çalışanların faaliyetlere katılmalarını ve sorumluluk almalarını sağlamaktadır. Böylece, bireyler, diğerlerine yardım etme davranışını başlatma kapasitesine sahip olmaktadırlar (Van Dyne vd., 1995). Bu destekleyici/teşvik edici rol fazlası davranışlarının öncülleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Rol Fazlası Davranışların Öncülleri

Duygusal durumlar	Duygusal bağlılık
	Genel memnuniyet
	İşe katılım
	Adalet beklentisinin yerine getirilmiş olma algısı
	Psikolojik sözleşmenin sürdürülmesi algısı
	Yabancılaşmanın düşük oluşu
Bireysel farklılıklar	Güven eğilimi
	Örgüte dayalı öz-saygı
	Aidiyet ihtiyacı
	Oryantasyon ilişkisi
	Empatik kaygı
	Alan bağımlılığı
Durumsal faktörler	İstikrarlı bir dış çevre
	Birbirine bağlı bir grup

Kaynak: Van Dyne vd., 1995, s. 258-260

Bir diğer sınıflandırma Podsakoff vd. (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ÖVD'yi etkileyen dört temel faktör ele alınmıştır: işgörenin özellikleri, görevin özellikleri, örgütsel özellikler ve liderlik davranışı.

2.2.3.1. İşgörenin Özellikleri

Çalışanların özellikleri, örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkilidir. Podsakoff vd. (2000) işgören özelliklerini; işgörenin tutumları (memnuniyet, hakkaniyet, örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı), karakter özellikleri (vicdanlılık, uygunluk, olumlu ve olumsuz duygulanım), işgörenin rol algıları (rol belirsizliği ve rol çelişkisi), demografik değişkenler (cinsiyet, çalışma süresi), işgörenin yetenekleri ve bireysel farklılıkları (yetenek, tecrübe, eğitim, bilgi, mesleki yönelim, bağımsızlık isteği, ödülleri umursamama) olarak ifade etmişlerdir.

Özelikle çalışanların iş doyumu ve vatandaşlık davranışı arasında güçlü bir ilişki (Bateman ve Organ,1983) olmakla birlikte kişilik özellikleri de ÖVD ile ilişkili olabilmektedir (Borman ve Motowidlo, 1997). Çalışanın kişiliği, vatandaşlık performansının ana öncülü olabilmektedir. Yani çalışanın kişiliği vatandaşlık becerilerine (yardım etme, örgütsel

kurallara uyma gibi), vatandaşlık alışkanlıklarına (imkan sağlamaya yönelik kişisel eğilimler) ve vatandaşlık bilgisine (yardım istendiğinde nasıl en etkili bir şekilde hareket edileceğini bilme) öncelikli olarak vasıta olmaktadır (Borman, Penner, Allen ve Motowidlo (2001). Bununla birlikte çalışanların moral faktörleri ve karakter özelliklerinin de vatandaşlık davranışının önemli belirleyicileri olduğu söylenebilir. Moral faktörleri işgörenin memnuniyetini, örgütsel bağlılığını, adalet algısını ve lider desteği algısını ifade etmektedir. Karakter özellikleri ise uygunluk (agreeableness), vicdanlılık, olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşmaktadır (Organ ve Ryan, 1995).

2.2.3.2. Görevin Özellikleri

Başlıca görev özellikleri işgörenin işini yapması için motivasyonu, görevin özerkliği, anlamlılığı, geridönüt, özdeşleşme, rutinleşme, bağımlılık, hedef bağımlılığı ve görevin tatmin edici doğasıdır (Organ, vd., 2006, s.109). Görevin özellikleri özgecilik, nezaket, vicdanlılık, centilmenlik ve sivil erdem ile önemli olarak ilişkilidir. Bununla birlikte görevlerin tatmin ediciliği vatandaşlık davranışı ile pozitif ilişkili; görevin rutinleşmesi negatif ilişkilidir. Sonuç olarak ÖVD literatüründe görevin özelliklerinin vatandaşlık davranışının önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir (Podsakoff vd., 2000). Çekici iş özellikleri, çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılığını artırarak daha çok örgütsel vatandaşlık davranışlarda bulunmaya teşvik edebilir. İtici iş özellikleri ise, çalışanın işyerinde mutsuzluğuna neden olduğu için örgütsel vatandaşlık davranışında bulunma isteğini engelleyebilir (Mustafayeva, 2007, s. 60).

2.2.3.3. Örgütsel Özellikler

Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesi, örgütsel özellikler ile de ilgilidir. Özellikle örgütsel biçimlendirme, örgütsel esneklik kaybı, personel desteği, grup uyumu, ödüller, liderin mekânsal mesafesi, işgören-yönetici mesafesi, algılanan örgütsel destek bileşenleri ÖVD ile ilişkili olabilmektedir (Organ vd., 2006; Podsakoff vd., 2000). Podsakoff vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada grup uyumunun, özgecilik, nezaket, vicdanlılık, centilmenlik ve sivil erdem ile önemli olarak ilişkili olduğu; algılanan örgütsel desteğin, işgörenin özgeciliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu; lider kontrolü dışındaki ödüllerin, özgecilik, nezaket ve vicdanlılık ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3.4. Liderlik Davranışları

Liderlik davranışları yardımcı ve destekleyici liderlik, liderin ödül ve ceza davranışları, dönüşümcü liderlik davranışları, lider-üye etkileşimi, hizmetkâr liderlik, liderin güçlendirme davranışı, işlemsel liderlik ve lider üye etkileşimi olarak incelenebilir (Organ vd., 2006; Podsakoff vd., 2000). Podsakoff ve diğerlerine (2000) göre dönüşümcü liderlik, özgecilik, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem ile; işlemsel liderlik davranışı özgecilik, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem ile; destekleyici davranışlar, ÖVD'nin tüm boyutları ile; lider üye etkileşimi özgecilik ve genel vatandaşlık davranışları ile pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir. Liderlik, vatandaşlık davranışını etkilemede temel bir rol oynamakla birlikte liderin destekleyici davranışı ve dönüşümcü liderlik davranışı, ÖVD'nin tüm boyutlarını etkilemektedir. Bu durum şaşırtıcı değildir çünkü dönüşümcü liderliğin kalbinde, çalışanların beklentilerin ötesinde ve üzerinde yeteneklerini gerçekleştirmeleri vardır ve bu fazladan çaba ÖVD ile gerçekleştirilebilir (Podsakoff vd., 2000).

2.2.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkili Sonuçlar

Örgütsel vatandaşlık davranışı örgütsel yaşamda bireylerin iş tatminleri, motivasyon düzeyleri, performansları, moralleri ve örgütsel bağlılıkları ile yakından ilgilidir. Çalışanların vatandaşlık davranışı arttıkça örgütteki iş başarı düzeyi de yükselecektir. Ayrıca ÖVD ile örgütün olumlu bir iklimi olacaktır. Yani örgütte çatışmalar ve bencillikler azalırken, yardımlaşma, bir başkasını düşünme duyguları ve çalışanlar arası işbirliği artacaktır (Aydoğan, 2010). Ölçüm-Çetin (2004) ÖVD'nin sağladığı yararları şu şekilde açıklamıştır:

- Çalışanlar arasındaki yardımlaşma sayesinde, işle ilgili sorunların ortaya çıkma olasılığı azalır.
- Vicdanlı çalışanlar, görevlerini en üst düzeyde gerçekleştirirler.
- Çalışanlar arasında bir bütün olarak ilgi ve adanmışlık oluşturur.
- Nezaket anlayışı ile problem davranışların oluşmamasını sağlar.
- Örgütü dış tehditlere karşı koruma güdüsünü geliştirir.
- Örgüte itaat ile görev yükümlülüklerinin benimsenmesi sağlanır.
- Fazladan sorumluluk almayı ve kişisel teşebbüs oranını arttırır.

- Çalışanların kendini geliştirme düşüncesi ile farklı beceriler kazanmalarını sağlayabilir.

Rol fazlası davranışların, örgütsel ve bireysel olmak üzere iki tür sonucu bulunmaktadır. Örgütte çalışanların birbirlerine yardımcı olup ve işbirliği yapmaları durumunda örgütte olumlu bir iklim oluşmaktadır. Başka bir ifade ile çalışanlar, birbirlerine ve örgüte karşı olumlu bir tutum sergileyerek; verimlilik artışına, çıktı miktarında artışa, zamanında sonuca ulaşmaya öncülük etmektedirler. Örgüte katılma algısında artış, olumlu sosyal ilişkiler ve olumlu geri bildirim bireysel sonuçlar olarak ifade edilebilir (Van Dyne vd., 1995). Özetle ÖVD, çalışanların verimliliğinin ve örgütsel performansın arttırılmasında; örgütün çevredeki değişimlere uyum sağlama yeteneğinin geliştirilmesinde ve örgütsel istikrarın sağlanmasında özel bir öneme sahiptir (Podsakoff, 1997).

2.2.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Öğretmenler, gelecek nesillerin eğitimini doğrudan sağladıkları için hiç şüphesiz eğitim sisteminin en önemli bileşenleridir. Bununla birlikte giderek artan ve çeşitlilik gösteren beklentilerin karşısında okullar, resmi iş tanımlamalarının ötesinde çalışabilecek öğretmenlere gereksinim duymaktadır (Duyar ve Normore, 2012). Çünkü resmi iş tanımlarının ötesinde çalışan öğretmenler, okul başarısının artmasına ve örgütsel etkililiğe katkı sağlayabilirler. Özellikle özgecilik davranışları, diğer örgütlere sağladığı katkı gibi aynı şekilde okul etkililiğine de katkı sağlamaktadır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001).

Okullarda ÖVD, resmi iş yükümlülüklerinin ötesine giden davranışlar olmakla birlikte, meslektaşlar ve öğrencilerin başarılarını sağlamayı amaçlayan "*fazladan uzağa*" (extra mil) giden gönüllü öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin ÖVD davranışları; ders saatlerinden sonra okulda kalıp öğrenciye yardım etmek, okula yeni gelen öğretmenlere mentorluk yapmak, yeni ve yaratıcı öneriler sunmak, ders saatleri sonrası faaliyetleri desteklemek ve angarya yerine nitelikli okul ödevleri planlamak gibi rol fazlası davranışları ifade etmektedir (DiPaola vd., 2007). ÖVD; çalışma yükü olan meslektaşına yardım etme ya da başarılı/başarısız öğrenciler için özel çalışmalar hazırlama, dışarıdan gelenlere okul hakkında olumlu bilgi verme ya da eğitimsel sorunlarla ilgili önerilerde bulunma gibi genişletilmiş tüm yardım davranışlarını ifade etmektedir (Somech ve Ron, 2007). Başarılı bir okulda öğretmenler, her gün kendilerinden beklenilen resmi iş tanımlarının ötesine gidebilirler. Öğretmenler, kendiliğinden kurallarla belirlenmiş iş

sorumluluklarının ve görevleri gerçekleştirme düzeylerinin ötesine gittikleri zaman okullar etkili bir örgüt olmaktadır. Ayrıca ÖVD, okulun genel etkililiğine katkı sağlayarak yöneticinin yönetme rolünü azaltmış olur (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001).

2.2.6. Eğitim Örgütlerinde ÖVD ile ilgili Araştırmalar

Eğitim örgütlerinde, ÖVD'yi konu alan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) tarafından yapılan araştırma, okullarda ÖVD konusunda yapılmış ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar, liseler ile ilk ve ortaokullarda örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul ikliminin belirgin bazı özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Buna göre okul müdürünün meslektaş liderliği gösterdiği okullarda, öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışı belirgin bir şekilde fazladır. Ayrıca akademik başarının bir örgütsel hedef olarak odakta olduğu okullarda, öğretmenlerin daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. DiPaola vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada, DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yürütmüşler ve 15 maddeden oluşan ÖVD ölçeğine 12 maddelik son şeklini vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre okulda ÖVD; meslektaş liderliğini, profesyonelleşmeyi, akademik mükemmeliyeti, okul farkındalığını arttırmaktadır.

Somech ve Ron (2007) tarafından ÖVD'ye teşvik eden bireysel ve örgütsel gösterge değişkenleri incelemiştir. Karma metodun kullanıldığı çalışmaya ilköğretimde çalışan 104 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yönetici desteği ve kolektivizm ÖVD ile pozitif olarak ilişkilidir. Kolektivizm, örgütsel vatandaşlık davranışının en etkili göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Duyar ve Normore (2012) tarafından yapılan ve ABD'de kamu okullarında çalışan 897 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin çalışma performanslarını (görev performansı ve isteğe bağlı performans) ve kariyer isteklerini (bir öğretmen olarak kalma, bir müdür olarak yükselme, kariyer değişiklikleri gibi) etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öz yeterlik, kolektif yeterlik, algılanan örgütsel destek ve müdürün liderlik stilleri, öğretmenlerin çalışma performansı ve kariyer isteklerinin bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nguni vd. (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, dönüşümcü liderliğin boyutları, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. İşlemsel liderlik davranışları ise, iş doyumu, ÖVD, bağlılık üzerinde zayıf bir etkiye sahiptir.

Somech ve Drach-Zahavy (2004), ÖVD'yi öğrenciye yönelik, ekibe yönelik ve örgüte yönelik olmak üzere üç şekilde incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen yeterliğinin geliştirilmesiyle kolektif yeterlik artış gösterecektir. Ayrıca iş doyumu, öz-yeterlik ve kolektif yeterlik, öğretmenlerin rol fazlası davranışları ile pozitif olarak ilişkilidir.

Polat (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirini etkilediği görülmüştür. Araştırmada örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışını hem doğrudan hem de dolaylı olarak örgütsel güven üzerinden etkilediği; örgütsel güvenin, örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan etkilediği; örgütsel güvenin, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi ara yordayıcı değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Arlı (2011) tarafında yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin, örgüt kültürü aracılığıyla gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiği ve bu davranış düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, müdürlerin dönüşümsel liderliği ile hem müdür-öğretmen etkileşimi hem de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu ve güçlü bir ilişkililer bulunmuştur.

Runhaar ve diğ. (2013) tarafından Hollanda'da 6 ortaöğretim kurumunda 211 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak yürütülen araştırmada, öğretmenlerin ÖVD ve işe adanmışlıkları arasındaki ilişkide lider-üye etkileşimi ve özerkliğin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, bireysel ve çalışma ortamı özellikleri ÖVD'nin öngörülmesinde dengeleyici bir rol oynamaktadır.

2.3. Okul Farkındalığı

Okullar, diğer kurumlar gibi çoğunlukla benzer davranışların tekrarlandığı kolektif özellikleri olan örgütleri temsil etmektedir. Okullar kurallar, politikalar ve prosedürler ile yönetilen bürokratik kurumlardır. Okullarda kuralları, politika ve prosedürleri körü körüne yerine getirmenin sonucu olarak bireysel ve örgütsel eylemlerde bir bilinçsizlik ortaya çıkabilir. Bu yüzden okullarda kurallar, politika ve prosedürler, verimlilik hedefini engelleyebilmektedir (Scarbrough, 2005). Okul farkındalığı (School mindfulness) başarısızlığa odaklanarak, basite indirgemekten kaçınarak ve günlük faaliyetlere hassasiyetle yaklaşarak, sürprizleri karşılamaya yönelik kolektif bir kabiliyettir (Hoy vd., 2006). Hoy (2003), Weick ve Sutcliff'in (2007) örgütsel düzeydeki farkındalık süreçlerinin, eğitim alanına uyarlamasının bir sonucu olarak okul farkındalığı (school mindfulness) kavramını ele almıştır. Hoy'a (2003) göre okul farkındalığı şu unsurlardan meydana gelir: beklenmeyeni erken yakalamak (başarısızlığa odaklanmak), potansiyelin önemini kavramak (basitleştirmeye karşı isteksizlik), öğrenme ve öğretmeye karşı duyarlılık (teknik faaliyetlere hassasiyet), beklenmeyen etkileri uzaklaştırmak (zorlukları yenme gücü), uzmanlık için gerekli kararları alan yapı ve süreçleri kabul etmek (uzmanlığa saygı).

Farkındalık düzeyindeki okullarda, küçük problemlerin felaketlere dönüşmesi engellenmeye çalışılır ve sürekli olarak sorunların belirtileri aranır. Başarısızlıkla meşgul olmak sürekli olarak değişimleri taramayı, prosedür ve kurallardan kaçınarak ve bir kriz başlamadan önce gerekli düzenlemeleri yapmayı ifade etmektedir (Hoy ve Tarter, 2008). Basitleştirmeye karşı isteksizlik, bir okulun karmaşıklığını daha iyi anlamak için sürekli incelemeye ve derinlemesine düşünmeye teşvik etmektedir. Okul müdürleri yeni fikirlere açık olarak, farklılıkları müzakere edebilmelidirler. Rutin kurallar ve standart prosedürler, yeni tecrübelere dayalı olarak düzeltilir ve değiştirilir. Bu tür okullar, öğrenme-öğretme süresine odaklanmış temel işlevlere karşı duyarlıdır (Tschannen-Moran, 2004). Farkındalık sahibi okullar güçlü ve zayıf yönlerinin, potansiyel vizyonlarının bilincindedirler (Scarbrough, 2005). Scarbrough' e (2005) göre okul farkındalığı daha büyük ve yıkıcı durumlara dönüşebilecek küçük hatalara odaklanarak, beklenmeyen ilkleri erken yakalayıp sorunları araştırma, öz- analiz ve düşünme yoluyla ortadan kaldırmaya yoğunlaşmadır.

Günümüzde okullar diğer büyük kuruluşlar gibi, kuralları ve prosedürleri denetleyen merkezileştirilmiş hiyerarşiler ile kontrolü sağlayan büyük çaplı bürokrasilere dönüşmüştür. Bu benzerlikler göz önüne alındığında, okulların farkındalık taşıyan örgütsel strateji uygulamalarından faydalanmaları mantıklıdır (Steele, 2008). Gilbert (2012), Weick ve Sutcliffe'in (2007) farkındalık sahibi liderlere yönelik önerilerden yola çıkarak, okul müdürlerinin uygulamaları gereken bir takım davranışlar olduğunu belirtmiştir:

1. Okul müdürü, okulda zafiyetlerle ilgili bir farkındalık yaratmalıdır. Öğretmenlerin beklenmedik olaylara şaşırmaması ve bunlar karşısında çaresiz kalmaması için zafiyetlerin farkında olması gerekmektedir.
2. Öğretmenler, başarıdan gözleri kamaşmaması için tevazu sahibi olmalıdırlar. Başarı iyi bir şey olmasına rağmen, genellikle gevşemeyi de beraberinde getirdiği için okula zarar verebilmektedir.
3. Okul müdürü kötü günleri kabul edip, kötü günlerin öğrenmeye yönelik fırsatlarla dolu deneyimler sunduğunu bilmelidir.
4. Okul müdürü, hatalarla barışık bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin denemelerde bulunmaları, hatalar yapmaları ve bunlardan ders almaları için özgür olmaları gerekmektedir.
5. Okul müdürü, okulda şüpheciliği aşılamalıdır. İlk başlarda verimsiz gibi gözükecek olsa da, şüphecilik gevşek davranmanın tam tersidir. Şüpheci öğretmenler, var olan bilginin aksini ispatlamak için bir çaba sarf edeceklerdir.
6. Okul müdürü, belirsizliği kabullenmelidir. Çünkü okul gibi örgütlerde kesin olan çok az şey bulunmaktadır.
7. Okul müdürü, öğretmenler arasında farklı hipotezlerin olmasına teşvik etmelidir.

Farkındalık, etkili liderlik için gerekli olmakla birlikte, birçok başarılı okul lideri tarafından da sergilenen önemli bir boyuttur (Kearney vd., 2013). Farkındalık yönetimi yeni bilgilere açık olmayı, farklı bakış açılarını değerlendirmeyi, problemleri gelişme fırsatı olarak görmeyi, okulun başarı olma olasılığını arttırmayı ifade etmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Başarılı yöneticiler öğretmen niteliğinin yanı sıra program, müfredat ve öğretimsel stratejilerin tümünü hesaba katarlar. Onlar, bireylerin yanlış yapabileceğini ve programın dahi hatalı olabileceğini düşünerek potansiyel tehlikeleri incelerler. Başarısızlık ile meşgul olma ve faaliyetlere duyarlı olma, lidere örgütsel farkındalık oluşturma konusunda yön verir. Bu liderler, mükemmel öğretmenlerin istikrarsız sonuçlar da ortaya

koyabileceğini göz önünde bulundururlar (Sims, 2011). Kearney vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin farkındalık düzeyleri karma yöntem kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada, başarılı bir okul için müdürlerin farkındalık stratejileri tespit edilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi bu stratejiler yansıtma, ilişkiler kurma ve sürekli yenileştirmedir.

Tablo 4. Okulda Başarı İçin Farkındalık Stratejileri

Yansıtma/Reflect	İlişkiler kurma	Sürekli yenileştirme
Zaman	Güven	Yeni şeyleri deneme
Veri analizi	İletişim	Aksaklıkları iletmek/aktarmak/yönlendirmek
Birden çok farklı görüşü bir araya getirme	İş-yaşam dengesi	Öğrenme için isteklilik
Hızlı düzeltmelerden kaçınma	Dinleme	

(Kearney vd., 2013, s. 326)

Yansıtma, okul müdürünün belirli alanlarda öğrenme ve öğretme etkililiğinde veri analizi için öğretmenlerle iş birliği içinde olmasını, birden çok farklı görüşü değerlendirme ve dinlemek için zaman ayırmasını; herhangi bir sorun ya da çözümün içinde öğretmenleri bir araya getirmesini; olası çözümleri düşünmek için zaman ayırmasını; gerçek bir sorun olmayabileceği hesaba katılarak hızlı hareket etme ve yargılama eğiliminden kaçınmasını ifade etmektedir. İlişkiler kurma; güven, gerçekten dinleme, açık iletişim ve iş yaşam dengesini korumayı ifade etmektedir. Sürekli yenilenme öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için yeni şeyler deneme, kolektif ve bireysel olarak başarısızlık ya da hatalardan öğrenmeye gönüllü olma, öğrenme için istekli olma ve öğretmenleri de öğrenmeye cesaretlendirmeyi ifade etmektedir (Kearney vd., 2013).

Özetle okullarda farkındalık detayları görebilme, yaşanabilecek olayları görebilme, önlem alma, fikir çeşitliliğine önem verme, eğitim-öğretim faaliyetlerine hassasiyet duyma, kiriz durumları ile başa çıkıp uzmanlığa saygılı olmayı kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Yönetmeliklerin, kuralların ve resmi otoritenin uygulama alanı olan okulların bürokratik yönü öğretmenler ve okul müdürleri arasında bilinçsizliğe neden olabilir. Farkındalık yeteneği bu noktada bir dengeleyici unsur olmaktadır. Yani okullarda monotonluk, moral eksikliği, iletişim engelleri, katı örgüt kuralcılığı (Hoy ve Miskel, 2010) gibi bir takım olumsuzluklar farkındalık kabiliyeti ile yok edilebilir.

2.3.1. Farkındalık Kavramı

Farkındalık kavramı, bir yapı olarak birçok farklı imge ve düşünceler çağrıştırmaktadır (Gage, 2003). Farkındalık (mindfulness) terimi, Pali dilindeki *sati* kelimesinden türetilmiştir. Sati, hatırlamak anlamına gelir fakat bu bilinçlilik modelinde yaygın olarak zihnin var olması olarak kullanılır. Farkındalık, birbirini izleyen anlarda algılarımızın bizde ve iç dünyamızda aslında neler olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumudur (Thera, 1972'den aktaran Özyeşil, 2011, s. 45). Farkındalığın kökeni Budizm'e dayanmaktadır ve Budizm'e göre farkındalık bilgeliğin ön koşuludur. Budist psikolojinin kurucusu Buda'nın bilgeliğe ulaşmak için dört temel düşüncesi bulunmaktadır. Buda hayatın ızdırap olduğunu; hayatın istediğimiz gibi olmamasının ızdırabın sebebi olduğunu; ızdırabın ortadan kaldırılmasının mümkün olabildiğini; bu ızdırabı ortadan kaldırmak için doğru görüş, doğru niyet, doğru söz, doğru davranış, doğru geçim, doğru çaba, doğru düşünce ve doğru konsantrasyon olmak üzere sekiz stratejinin insan hayatına rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir (Mohapatra, 1990). Çağdaş Budistler farkındalık kavramını, yerleşmiş düşünce ya da beklentiler olmaksızın bir olayın ya da olgunun tarafsız olarak bilincinde olma şekli olarak tanımlamışlardır (Johnson, 2002). Hintli bilgin Amulya Ranjan Mohapatra, Buda'nın felsefesinin pragmatik ve pozitivist ve fenomenal (olgusal) olduğunu öne sürerek şu şekilde açıklamıştır:

> …Buda'nın öğretisi çok pragmatik ve pratiktir. Buda tarafından anlaşıldığı şekildeki kutsal gerçek, rasyonel bir görüntüye sahip olan pratik bir ahlak kodudur. Onun, dikkate değer sekiz dilimli yolu yüksek derecede pragmatik ve empiriktir. O, bütün metafizik problemleri atmış ve düşünce ve tecrübeye vurguda bulunmuştur. Budizm aynı zamanda pozitivist ve fenomenal felsefe olarak adlandırılır. Çünkü Buda'ya göre tecrübe, yalnızca bilginin kaynağıdır (Mohapatra, 1990, s. 172).

İnsanların farkındalık aracılığı ile bilgeliğe ulaşabileceğini öne süren Budizm, davranışlarda "iyi" ve "kötü" davranışlar diye bir ayrım yerine "yararlı" ve "yararlı olmayanlar" diye bir ayırım yapar. Yararlı eylemler bireylerin ıstıraplarını hafifletirken yararlı olmayanlar ise ıstırabı arttırır. Böylelikle farkındalık, davranışların sonuçlarını dikkatle gözlemleme olanağını tanır (Özyeşil, 2011).

Farkındalık kavramı, Budist psikoloji ile yakın ilişkili olmasına karşın, kavramın antik Yunan Felsefesini kapsayan, Batı Avrupa'da fenomenoloji, varoluşçuluk, ve natüralizm, Amerika'da deneyüstücülük ve hümanizm de dahil olmak üzere çeşitli felsefi akımlar ile kavramsal yakınlığı bulunmaktadır (Nyaniponika, 1973'den aktaran Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Farkındalık, özenli olmak dikkatli olmak, yargılamaksızın şimdiki ana

odaklanmak demektir. İnsanların şimdiki ana dair farkındalıkları düşük olduğu zaman, otomatik davranışlar sergileme olasılığı artar ve korku, güvensizlik gibi başka sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlara önem verilmezse, zamanla sorunlar artış göstererek kötümser hisler oluşmaktadır (Kabat-Zinn, 1994'ten aktaran Özyeşil, 2011). Akın, Akın ve Abacı (2007) farkındalığın, bir kişinin hayatının en sıkıntılı ve üzücü hisleri kabullenmesini sağlamakla birlikte bu hisler tarafından sürüklenmemesine yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Haskan-Avcı ve Voltan-Acar (2014, s. 462) tarafından farkındalığın *"bireyin çaba göstererek ulaşabildiği üst bir aşama"* olduğu ifade edilmiştir. Farkındalık, öngörüleri geliştirme ve yeni bakış açıları kazanmayı ifade etmekle birlikte; sürekli bir şekilde gözden geçirme, esneklik, ihtiyat, açıklık ve var olanın dışına çıkma yetisi gerektirmektedir (Langer, 1989; Hoy, 2003; Hoy vd., 2006). Farkındalık, bireylerin hem etraflarındaki olayları, hem de bu olaylara verdikleri tepkilerin kaynağını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Farkındalık içeren düşünme şekli, bir ikilemle karşılaşıldığı zaman sorun çözmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştırmaktadır (Steele, 2008). Sauer ve Kohls (2011) farkındalığın şimdiki ana odaklanmak ve şimdiki anı kabul etmek olmak üzere iki bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Yani farkındalık bir kişinin, bilişsel olarak değerlendirme olmaksızın şu anda neler olup bittiğine dair dikkatini toplaması olarak ifade edilebilir (Sauer ve Kohls, 2011). Ayrıca farkındalık öz-düzenleme davranışları, pozitif duygusal durum ile ilişkili olmakla birlikte ruhsal bozukluklar ile stres azaltıcı bir etkisi bulunmaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Genel olarak farkındalık kavramı, bilinçlilik (awareness) ve dikkat (attention) ile ilişkilidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde, bilinçlilik kavramı "*bilincinde olan*" yani "*kendi etkinliğinin farkında olan, şuurlu"* olarak tanımlanmaktadır. Bilinçlilik zihinsel faaliyetler, kinestetik duyular ve beş duyu algısını kapsayan, uyarıcıların bilinç kaydının oluşması durumudur. Bir uyarıcı yeterince güçlü ise, ilk olarak bildirim alma ya da nesneye doğru yönelme olarak ortaya çıkan dikkat devreye girmektedir (Nyaniponika, 1973'den aktaran Brown vd., 2007).

Farkındalık kavramı, gözlemlenecek yeni şeyler olduğu sürece önemli ya da önemsiz olmasına bakılmaksızın yeni farklılıkları görme süreci olarak en iyi şekilde açıklanabilir (Langer ve Moldoveanu, 2000). Farkındalık problemlerin fırsatlar olarak, başarıların sorunlar olarak görüldüğü hem iyimser hem de şüpheci bir tür paradokstur (Hoy, 2003, s. 97). Farkındalık, şimdiye odaklanmak ve anlık yaşantılara yönelmekle ilgilidir. Basit gibi

görünen bu açıklamaya karşın, farkındalık çok yönlü bir kavramdır. Farkındalığın farklı tanımlarla ortaya konulmaya çalışılan başlıca bileşenleri, ana odaklanma, kabullenme, yargısızlık ve gözlemlemedir (Çatak ve Ögel, 2010, s. 70). Farkındalık, "*ayırt edici detayların zengin bir bilinçliliği*" olarak tanımlanmaktadır. Yani insanların detaylar arasındaki farkları görmeleri ve ortamın farkında olarak eylemde bulunmaları, farkındalık göstergesi olarak ifade edilmektedir. Özetle farkındalık, insanların büyük resmi görmelerini sağlamaktadır. Bazen bu durum, bilinçlilik olarak da ifade edilmektedir. Farkındalık, en genel anlamda bilinçlilik durumundan farklıdır. Farkındalık beklentilerin sürekli olarak dikkatle incelenmesi, yeni tecrübelere dayalı beklentilerinin ayrımını yapmak ve sürekli geliştirme, hiç yaşanmamış ama yaşanması muhtemel olayları hissetme, yeni beklentiler oluşturma, bir durumun (context) yeni boyutlarını belirleme, durumu incelikli olarak değerlendirebilme ve bu konuda gerekeni yapıp üstesinden gelme yeteneği ve gönüllülüğünü ifade etmektedir. (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Farkındalık, hâlihazırdaki beklentilerin sürekli kontrolünü yapmaktır. Yeni anlayışlara dayalı beklentileri geliştirmeyi sürdürme ve bir durumun ince yönleri kavramaktır. (Hoy, 2003). Bodner'a (2000) göre farkındalığın dört yönü vardır: bağlılık, yenilik arayışı, yenilik üretme ve esneklik. Bağlılık ve yenilik arayışı, ortamda bireysel görüşlerin nasıl yönetildiği ve derecesi ile ilişkilidir. Bağlılık gösteren kişi, büyük resmin nasıl olduğunu görmektedir. Yenilik arayışının temeli, ortamın özellikle araştırma ve öğrenme fırsatları olarak görülmesidir. Esneklik, pek çok farklı bakış açılarından durumun görülmesine tek bir durumun nedenleri ve etkilerinin alternatiflerinin açıklanmasına izin verir. Yenilik üretme, yeni ve alternatif açıklamalar üretme ve yeni işbirlikleri oluşturmaktır. Yenilik üretiminin, esneklikten farkı yeni bilgi ya da işbirliği sağlamasıdır. Yenilik üretmek amacıyla esnek olmak zorunludur fakat tersinin her zaman geçerli olmadığı söylenebilir (Bodner, 2000).

Araştırmacıların bir kısmı tarafından genel olarak farkındalık kavramının tanımında, bilinçlilik haline vurgu yapılmıştır. Bu bakış açısına göre farkındalık, bazı bireylerin sahip olduğu diğerlerinde ise olmayan bir nitelik olmaktan ziyade çoğu insanın en az bir noktada farkındalık sahibi olabileceği bir durumdur. Diğer yandan bazı araştırmacılar farkındalık kavramını, şimdiki an fenomenine odaklanmış bilinç hali olarak ele almışlardır. Tablo 5'te farklı bakış açıları ile farkındalık tanımları yer almaktadır (Dane, 2010).

Tablo 5. Farkındalık Tanımları

Kaynaklar	Alan	Tanım
Brown vd. (2007, s. 212)	Akademi	"İnsanların mevcut olay ve yaşantıları dikkatle algılamaları."
M. Epstein (1995, s. 96)	Akademi	"Algının, değişen nesnelerinin anlık bilinçliliğinin geliştirildiği yalın dikkat."
Hanh (1976, s. 11)	Budizm	"Bir kişinin bilincinin mevcut gerçeklik içinde canlı tutulması."
Harvey (2000, s. 38)	Akademi	"İnsanların içinde ve etrafında ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel fenomenlerin güçlü bir bilinçlilik hali."
Herndon (2008, s. 32)	Akademi	"Burada ve şu anda ne olduğu hakkında dikkatli olmak."
Kabat-Zinn (2005, s. 4)	Akademi ve Tıp	"Peşin hükümlü olmaksızın ve şimdiki zaman içerisinde bilerek belirli bir şekilde dikkatini vermek."
Lau vd. (2006, s. 1447)	Akademi	"Sadece deneyime yönelen dikkat bilerek açık, yargısal olmayan bir yönelimle geliştirildiği zaman sağlanabilen bir kip ya da durum benzeri bir nitelik."
Nyanaponika (1972, s. 5)	Budizm	"Algının birbiri ardından akan anlarında içimizde ne olduğu ya da bize gerçekte ne olduğuna dair açık ve tek amaçlı bir bilinçlilik."
Rosch (2007, s. 259)	Budizm	Bilinç anında var olabilen temel zihinsel bir unsur."
Thondup (1996, s. 48)	Budizm ve Akademi	"Geçmiş ya da gelecek hakkında endişe duymaksızın, tamamen dikkati şu ana vermek."
Weick ve Sutcliffe (2006, s. 518)	Akademi	"Doğuya ait farkındalık şu anki nesneleri hatırlamak için ve onları dikkat dağıtıcı unsurlar, dalgınlık, çağrışımsal düşünce, açıklamalar ya da reddetme yüzünden unutmamak için onlara sıkı sıkı tutunmak anlamına gelir."

(Dane, 2010, s. 4)

2.3.2. Umursamazlık

Farkındalık kavramı, umursamazlık (mindlessness) kavramı ile daha iyi açıklanabilir. Langer (1989), umursamazlığı bir konuda yeni bir ayrım yapmak ve etkin bir sınıflandırma yapmak yerine, önceden yapılan ayrımlara otomatik olarak dayanan pasif bilgi işleme süreci olarak tanımlamaktadır. Farkındalık ortama hassasiyet, yeni şeyleri fark etmek ve şimdiki zamanda aktif olarak meşgul olup zihnin esnek durumda olmasıdır. Umursamazlık durumunda ise şu andan ziyade geçmişteki davranışlara göre hareket edip, programlanmış olan otomatik davranışlar sergilenmektedir. Yani bir tek, katı bir bakış açısına saplanıp alternatif yolları bilmeye karşı ilgisiz davranılmaktadır. Ayrıca umursamazlık durumunda davranışları belirlemekten ziyade kurallar ve rutinlere göre hareket edilmektedir (Langer, 2000).

Umursamazlık, otomatik davranışlar ile tek yönlü bakış açısına sahip eylemler ya da anlayıştır. Umursamazlık durumunda, davranışlar ya da eylemler devam ettirilir ve bireyin içinde bulunduğu durum nedeniyle hissizleşme ve erken bilişsel bağlılık yaşanabilir. Bu durum meydana geldiğinde, birey fark etmez ve bu durumu değerlendiremez. Bu yüzden yeni bilgi göz ardı edilir, dikkate alınmaz ya da otomatik davranış gerçekleşir (Ferguson, 2006). Ayrıca umursamazlık önceden öğrenilen bilgi ve eylemlere dayalı olup, idrak ve sağduyu gerektirmemektedir (Gage, 2003).

Öğretmenler ve yöneticiler, bazen anlamsız kurallara uydukları zaman umursamazlık hissine sahip olabilirler. Buna karşın rutin tepkilerin yerini bireylerin muhakeme yeteneği aldığı zaman, bilinçli bir yapıya bürünebilirler. Umursamazlık rutin durumlardan ve işlerin "*doğru*" bir şekilde yapılması rahatlığından, yani standart prosedürlerden kaynaklanmaktadır. Sonuçlara odaklanmak, tipik olarak umursamazlığa neden olmaktadır. Örneğin, sınav sonuçlarına odaklanmak sıklıkla öğretim sürecini önemsememeye neden olabilir (Hoy vd., 2006). Hoy vd. (2006) tarafından farkındalığın ve umursamazlığın belirgin özellikleri Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Farkındalık ve Umursamazlığın Karakteristikleri

Farkındalığın Karakteristikleri	Umursamazlığın Karakteristikleri
Bireysel	*Bireysel*
Analiz için yeni kategorilerin yaratılması	Analiz için standart kategorilerin kullanılması
Yeni bilgilere açık olma	Mevcut bilgiye dayanma
Birden çok perspektifi ele alma	Tek bir perspektifte sıkışma
Örgütsel	*Örgütsel*
Hatalarla meşguliyet	Aşırı rahatlık
Basitleştirmeye karşı tereddüt	Aşırı basitleştirme
Günlük faaliyetlere karşı hassasiyet	Günlük faaliyetlerden yalıtılmış
Zorlukları yenme gücüne bağlı kalmak	Katılık
İşi uzmanına bırakma	Resmi otoriteye güvenme

(Hoy vd., 2006)

Özetle umursamazlığın köklerinin katı kategorilerde bulunması gibi, farkındalık yeni kategorilerin yaratılmasıyla gelişmektedir. Farkındalık, yeni bilgiye ve farklı bakış açıları ile ortaya çıkmaktadır. Farkındalık sahibi bireylere göre, olayların birden fazla yorumu vardır. Farkındalık sahibi bireyler değişim ve gizli nüansların peşindedirler, yeni ve farklı olanı fark eder, rutin olanın tuzağına düşmezler (Hoy vd., 2006).

2.3.3. Bireysel Farkındalık

Bireysel farkındalık kavramının gelişmesi, Langer ve meslektaşları tarafından yapılan bir dizi çalışmaya dayanmaktadır (Langer, 1989; Langer, 1992; Langer, 1993; Langer, 1997; Langer, 2000). Farkındalık, birkaç bakış açısından ortamı ya da herhangi bir durumu görme kapasitesidir. Farkındalık sahibi bir birey, tek ve en uygun bakış açısına sahip olmaktan ziyade, aynı durumda olası birçok bakış açısına sahip olmaktadır. Zeka ise doğrusal bilişsel bir süreç olup çözüme ulaşmak için problemlerden, cevaplar için sorulardan yola çıkmaktadır. Farkındalık, aynı duruma birkaç bakış açısından bakma sürecidir. Yanıtlara ulaşmak için aceleci sorular yerine, diğer bakış açıları aramak farkında olmanın bir göstergesidir (Langer, 1993). İnsanlar bilgiyi, farklı düşünce dereceleriyle eylemde bulundukları gibi, az ya da çok bir farkındalık içerisinde kullanırlar. İnsanlar sıklıkla standart sınıflandırmalara göre düşünür, rutin kural ve prosedürleri kullanır ve bunun sonrasında da alışkanlıkların çekimine kapılırlar. Öte yandan kural ve prosedür

kullanımı, umursamazlığa eş görülebileceği fikri de aşırı bir şekilde basite indirgemek olacaktır. Kural ve prosedürleri körü körüne izlemek, akla yatkın kuralları izlemek ve akla yatkın olmayanları sorgulamaktan farklıdır. İnsanların içinde, yaşantılarını düzenlemek ve basitleştirmek için bir takım rutin kategorileri benimseyen bir "*zihinsel alışkanlığa"* doğru bir eğilim bulunmaktadır. Alışkanlık, insanların formal kural ve prosedürleri bu kadar çekici bulmasının bir nedenidir. Her türden dogma bize kimlikler, eylem kuralları ve standart yorumlar sundukları için davranışlarımızı gerekçelendir (Trungpa, 1973'den akt. Hoy vd., 2006).

Farkındalık zihnin yeni bakış açıları ile bilgileri incelemesi, genel duruma karşı duyarlı olması ve ayırt edici özellikler çizmesi ile sonuçlanan bir durumdur. Zihnin bu durumu, açık, yaratıcı ve olasılıkları hesaba katmayı ifade etmektedir. Böylelikle bu tür durumda bireysel olarak benzer şeyler arasında farklılıklar ayırt edilebilir. Dikkatli olmak ise zihinde belirli bir uyaranın olmasının göstergesidir. Bireyler bir şeye dikkat edebilirler fakat bu durumda başka bir şeyler fark edilmeyebilir (Langer, 1993). Genel olarak bireysel farkındalık, varsayımları test etmek için sürekli bir şekilde yanlışlayıcı delil arayan bir zihinsel alışkanlıktır. Farkındalık sahibi bireyler, "*inanmanın görmek demek*" olduğunu bilmekle birlikte, bariz olana karşı ihtiyatlı davranarak "*henüz ortaya çıkmamış tehlikeyi"* arayarak tetikte beklerler. Kolay açıklamalara da şüpheyle yaklaşırlar (Hoy vd, 2006).

Krieger (2005) farkındalığı, "*bireylerin verileri analiz etme, kategorileştirme gibi bilgi işleme süreci ile ilgili psikolojik bir durum"* olarak tanımlamıştır. Krieger, farkındalığın kişilerarası bir etkileşim içerisinde meydana geldiğini ifade etmiştir. Paylaşılan farkındalık, ortak bir şekilde ulaşılan bir farkındalık durumudur. Bu sayede iletişimsel etkileşim esnasında, bireyler aktif bir dinleme, yanıt verme ve bilgiyi doğru bir biçimde kavrama durumu içerisindedirler. Sonuç olarak, bireyler beklenmeyen, yanlış olan, olasılık dışı, örtük ve/veya tartışmalı verileri sürekli bir şekilde güncellerler. Paylaşılan farkındalıkta iletişim şu şekilde sıralanabilir: bilgi arama, olumlu bir perspektiften akıl yürütme, farklı perspektifleri algılama, düşünce ve duyguları yansıtma, muhatabının iletişimi farkındalık içerisinde tanıma, katılımcı dil kullanımı, akıcı bir biçimde sırayla konuşma sergileme (Krieger, 2005). Bu şekilde bir etkileşim kuran bireyler, karşılıklı anlayış geliştirmeyi, yüksek düzeyde etkileşime katılım sağlamayı ve içinde bulunulan durumun farkında olmayı gerçekleştirdikleri için yeniliklere açık olabilirler.

Langer (1997), bireylerde farkındalığın şu özelliklerden oluştuğunu ifade etmiştir: (1) yeniliğe açık olmak, (2) ayırt etmeye karşı dikkatli olma (3) farklı durumlara hassasiyet gösterme, (4) birden fazla bakış açısının bilincinde olma ve (5) sürece uyum sağlama. Langer ve meslektaşları bireysel farkındalık kavramını davranış kodları, kontrol yanılsaması, kendiliğinden oluşan bağımlılık ve erken bilişsel bağlılık alanında yaptıkları çalışmalar ile daha kapsamlı bir şekilde açıklamışlardır.

Davranış Kodları: Langer ve Abelson'un (1972) bilişsel umursamazlık alanında yaptıkları çalışmada, sosyal etkileşim esnasında semantik bilginin çoğunun asla bilince ulaşmadığı ve bireyde sosyal bilişin öncelikle standart davranış kodları tarafından yönetildiği ortaya konulmuştur (Langer, 1992). Yani insanlar, geçmiş yaşantılarındaki etkileşimlere dayalı olarak sosyal yaşantılarını sürdürürler. Bir kimse yardıma ihtiyaç duyan bir kişiyi gördüğü zaman, davranış kodlarına uygun bir şekilde yani daha önceki benzer durumlara göre hareket etmektedir. Örneğin, markette alışveriş yapan bir kimse bir eşyanın yerini bulmak için yardım istediğinde, insanlar tarafından eşyanın yeri bilinmese de ilk tepki yardım etme davranışı sergilemek olabilir. Bu tür davranışlar, davranış kodlarına örnek olarak gösterilebilir (Gage, 2003).

Kontrol Yanılsaması: Langer (1975) tarafından yapılan kontrol yanılsaması ile ilgili araştırmada, bir durumla ilgili olarak kontrol sahibi olmanın olumlu etkileri incelenmiş ve kişi kendisini çevresinde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibi olmayı hissettiğinde meydana gelen sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu araştırma, bireylerin sonuç sadece ihtimaller üzerine kurulu olduğunda bile, kontrol yanılsamasını sağlama girişiminde bulunduklarını öne sürmüştür. Bu amaçla, tüm katılımcılar bir şans oyununun bir parçası olarak kumar oynadıklarını bildikleri halde, oynarken beceriye dayalı yaklaşımlar benimseyerek sonucu kontrol etmekte ısrarcı davranmışlardır (Scarbrough, 2005). Langer (1975) insanların tamamen tesadüfî olaylarda bile kendi kontrollerinin bulunduğu şeklindeki düşünme eğilimlerini "*kontrol yanılsaması"* (Illusion of Control) olarak adlandırmıştır (Birinci ve Dirik, 2010, s. 61). Langer (1975) insanların olumsuz sonuçları engelleme ya da kontrol etme yeteneklerini olduğundan daha fazla görebileceklerini, bunun da onların kendilerini ortalama bir kişiden daha az incinebilir hissetme anlamına geldiğini belirtmiştir (Mc-Kenna, 1993'ten akt. Aypay, 2007, s. 70). Bu kavram, nesnel olmaktan ziyade kişisel başarı olasılığının beklentisi olarak tanımlanabilir. Örneğin istatistiki oran düşük olsa bile birsinin piyango kazanmayı düşünmesi gibi. Özetle Langer

(1975) tarafından yapılan araştırma, insanların çevreleri üstünde bir kontrol sahibi olma hissini sürdürmeleriyle ve bir bireyin bir durumla ilgili olarak kontrol sahibi olmasının olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili bir anlayış sunmakla birlikte kontrol yanılsamasının öğrenilmiş çaresizliğin zıddı olduğunu öne sürmektedir. Çünkü sistemli değişim rekabet, seçim, aşinalık ve katılım gibi kontrolle ilgili unsurlarla dolu olan bir ortamı desteklemektedir. Langer (1975) bu unsurların korkuyu azaltabileceğini ve risk almayı arttırabileceğini öne sürmüştür. Böylelikle bilinmeyenin kabullenilmesi artmakta ve bireylerin güven seviyesini gelişmektedir. Dolayısıyla bireysel farkındalık ve değişim, bir durumu kabullenmeyi sağladığında ve risk göze almayı desteklediğinde mümkündür (Langer, 1975'ten akt. Scarbrough, 2005).

Kendiliğinden Oluşan Bağımlılık: Langer ve Benevento (1978) tarafından yapılan araştırmada, kendiliğinden oluşan bağımlılığın veya kişinin kendi yetersizliğine olan inancın, kişinin aktivitelerinin etrafında bulunan içeriksel unsurlardan elde edilip edilemeyeceğini, yetersizlik hissinin daha önceki performansın başarısızlıkla veya başarıyla sonuçlanmasına bakılmaksızın meydana gelip gelmeyeceğini belirlemeyi amaçlamışlardır (Langer ve Benevento, 1978'den akt. Scarbrough, 2005). Deneyin ilk aşamasında, tüm deneklere bağımsız bir şekilde bir görevi gerçekleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra deneklere "*patron*" ya da "*yardımcı*" etiketi verilmiştir. Yine deneklerden ilkine benzer bir görev gerçekleştirmeleri istenmiştir. İkinci görev sonucu, "*yardımcı"* etiketli olan deneklerin performansında belirgin bir düşüş ortaya çıkmıştır. Etiketlerin çıkarılmasına rağmen, *"yardımcı"* etiketli olanların performansı azalmaya devam etmiştir (Langer ve Benevento, 1978'den akt. Seteele, 2008). Araştırmanın sonucuna göre, deneyin ikinci aşamasında daha önemsiz pozisyonlarda bulunan katılımcıların, deneyin üçüncü aşamasında ilk aşamasında olduğundan daha düşük puan elde etmişlerdir. Daha düşük seviyeli etiket grubu daha önceden başarı elde ettikleri işlerle ilgili olarak, görevlerinde bir performans düşüşü sergilemişlerdir. Dolayısıyla bu araştırma bir kişiye, bir başka kişiyle ilgili daha düşük nitelikte olmayı ifade eden belirgin bir etiket atandığında, bir kişi alçaltıcı olduğu konusunda hemfikir olunan bir görevi yaptığında, bir kişi artık bir başka kişi tarafından yerine getirilen daha önceden yaptığı bir işi artık yapmadığında, bir kişi bir başkasının onun için bir işi yapmasına izin verdiğinde olumsuz etkilerin ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir (Langer ve Benevento, 1978'den akt. Scarbrough, 2005).

Erken Bilişsel Bağlılık: Erken bilişsel bağlılık, önceden anlamsız bir şekilde öğrenilen bilgileri tanımlamaktadır. Bu durumda bilgi eleştirilmeden kabul edilir. Bilgi, önceden belirlenmiş bir kullanıma bağlıdır ve diğer olası kullanımlar erişilemez hale gelmektedir (Langer, 1992). Erken bilişsel bağlılık, ilk olarak oluşan düşüncenin gelecekteki tepkileri ne şekilde etkilediği ile ilgilidir. Kişinin ilk olarak bilgiyle tanışmasının gelecekte bir düşünce oluşturulmasına ve bunun sonucunda kişinin benzer bilgileri eleştirel olarak incelememesine neden olabileceği öne sürülmüştür (Langer ve Chanowitz, 1981'den akt. Gage, 2003). Yani bilginin öğrenilmesi ile bu bilgi gelecekte herhangi bir durumda bilinçsizce kullanır. Tipik olarak birisi, yeni bilgi öğrendiği zaman bu genellikle gerçek olarak kabul edilmektedir. Örneğin hava sıcaklığı *0* derece olduğu zaman genellikle yağmurun kar yağışına dönüşeceği bilinmektedir. Bu durum, çoğu ilk öğrenmede bir gerçektir ve doğru olarak kabul edilmektedir. Kar beklenmektedir fakat yağmur yağmaya devam etmektedir. İnsanlar, ne zaman kar yağabileceği hakkındaki basit bir açıklamayı bilinçsizce kabul etmektedirler. Böylelikle yağış üzerinde etkiye sahip olan atmosfer basıncı, barometre, sıcaklık gibi diğer faktörler göz ardı edilmektedir. Özetle bilgi gerçek olarak kabul edildiği zaman, kişinin bu bilgiyi sorgulama fırsatı olmaz. Bu şekilde bilginin öğrenilmesi, erken bilişsel bağlılık olarak ifade edilmektedir (Gage, 2003).

2.3.4. Örgütlerde Farkındalık

Farkındalık, bireysel bir özellik olabildiği gibi kolektif bir özellik de olabilir. Ancak farkındalık sahibi bir örgüt, farkındalık sahibi bireylerin toplamından fazladır (Hoy, 2003). Farkındalık sahibi örgütlerde, yöneticiler ekip çalışmasına dayalı açık bir atmosfer yaratırlar ve bireyleri birbirlerinin düşünceleri ve davranışlarına meydan okumaya teşvik ederler. Bu örgütlerde açıklık ve güven, öğrenme deneyimleri olarak kullanabilecek kadar güçlü bir şekildedir (Hoy vd., 2006). Fiol ve O'Connor (2003) örgütlerde farkındalık ve karar verme süreci arasındaki ilişkiyi inceleyerek örgütlerde farkındalığın dağılımının ve benimsenmesinin bağlılık düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Fiol ve O'Connor'e (2003) göre, örgütlerde farkındalığın üç faydası vardır: (1) genişletilmiş çok yönlü inceleme, (2) ortamla ilişkili içsel ve dışsal koşulların yorumlanması ve (3) çoğunluğun katılımı ile ayırt edici kararlar alma. Weick ve Sutcliffe (2007) ilk olarak yüksek güvenilirliğe sahip, büyük hatalardan ve başarısızlıklardan tutarlı bir biçimde uzak durabilmiş örgütleri inceleyerek farkındalık sahibi örgütlerin genel özelliklerini tespit etmişlerdir (Hoy vd., 2006). Weick ve Sutcliffe (2007), Weick, Sutcliffe ve Obstfeld

(1999) yüksek güvenirlikli örgütleri bir bütün olarak ele alıp örgütsel farkındalık kavramını incelemişlerdir. Bu sebeple örgütlerde farkındalık kavramı, yüksek güvenirlikli örgütler ile açıklanacak ve yüksek güvenirlikli örgütlerin beş tür özelliğine değinilecektir.

2.3.5. Yüksek Güvenirlikli Örgütler

Farkındalık, yüksek güvenirlikli örgütlerde ortaya çıkmaktadır. Yüksek güvenirlikli örgütler, bir felaket durumunda yıkıcı yansımaları olan nükleer reaktörler, yerel elektrik ağları, uçak gemileri, hastanelerin acil bölümleri, itfaiye teşkilatı gibi yüksek risk taşıyan alanlardır (Gage, 2003; Steele, 2008). Yüksek güvenirlikli örgütler, genel olarak insan hayatı gibi ufak hataların yüksek bir bedel taşıdığı ölüm kalım durumlarını ele almaktadır. Dolayısıyla ufak sorunlar hızla büyük bir sorunlara dönüşebildiğinden, yüksek güvenirlikli örgütlerin en ufak tutarsızlık için bile her zaman tedbirli olması gerekmektedir. Bu öngörüye bağlı olmak, yüksek güvenirlikli örgütler için hayati önem taşımaktadır. Tabii büyük çaplı örgütsel sorunlar yine de meydana gelebilmektedir. Bu sorunlar meydana geldiği zaman, örgütte daha önceden var olan öngörülerden dolayı hızlı bir şekilde sorun çözme ve iyileştirme çalışmaları başlamaktadır (Steele, 2008).Yüksek güvenirlikli örgütlerin temel amacı, geniş ölçüde paylaşımdır. Özellikle, yüksek güvenirlikli örgütlerde, personel arasında dayanışma önemlidir. Bu durum, güçlü topluluk duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Yüksek güvenirlikli örgütlerde yoğun olarak iyileştirme, kontrol ve sürekli eğitim vurgulanmaktadır. Bu tür örgütler mantıksal kararları, standart faaliyet yürütme yöntemleri haline dönüştürmektedirler. Yani bu tür örgütler, standart olmayan bazı alanlarda ispatlanmış en iyi uygulamaları standart hale getirme çabasında olurlar. Örneğin matematik eğitimine rehberlik eden müfredatın bazı bölümleri, dünya çapında aynıdır. Bu müfredat, bazı durumlarda en iyi uygulamaya dönüşebilir (Rossi ve Stringfield, 1997). Yüksek güvenirlikli örgütlerin temel özellikleri, aşağıda özetlenmiştir: (The Health Foundation, 2011)

- Yüksek güvenirlikli örgütler toplumsal, politik ve fiziksel olarak karmaşık bir çevrede faaliyet göstermektedirler.
- Yüksek güvenirlikli örgütler, potansiyel risk ve hataları önlemek için süreç ve teknolojileri kullanmaktadır.

- Hataların sonuçları ciddi ve önemlidir. Yani yüksek güvenirlikli örgütler, temel bir strateji olarak tecrübe yoluyla öğrenmeyi kullanmaları pek olası değildir. Çünkü tecrübelerin sonuçları yıkıcı olabilmektedir.
- Sürekli iyileştirmeye odaklanılmıştır.
- Güvenlik kültürü olmakla birlikte ön safta yer alan personel ile liderler sorumluluğu paylaşmaktadırlar.
- Takımlar, başarısızlığa yaratıcı ve hızlı bir şekilde müdahale etme konusunda ustadır.
- Bazı araştırmacılar tarafından yüksek güvenirlikli örgütler, yüksek verimli örgütler kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak yüksek güvenirlikli örgütler, daima potansiyel riske sahip olup diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Bununla birlikte iyi yetişmiş kadro, ekip çalışması, sürekli eğitim, ödül sistemi, süreçlerin düzenli kontrolü ve sürekli iyileştirme özellikleri benzer niteliktedir.
- Bu tür örgütler, potansiyel hatalara karşı önlem olarak tekrar kontrol ve yedekleme gibi kontrol türlerine sahiptir.
- Değişen koşulları karşılamak için esneklik ve değişime odaklanılmıştır.
- Yüksek güvenirlikli örgütler, olası hatalar hakkında karamsarlık ve hassasiyet algısı içinde olan bir farkındalık grubuna sahiptir.
- Güvenirlilik için sorumluluk ve hesap verebilirlik örgütün tümüne dağılmıştır. Bu örgütlerde tüm bölüm ve takımlar arası bilinçlilik durumunun arttırılması amaçlanmaktadır.

Weick vd. (1999), yüksek güvenirlikli örgütlerin başarıdan ziyade başarısızlığa odaklanma, değişikliğin yanı sıra atalet, stratejiden ziyade taktik, gelecekten ziyade şimdiki an, beklentinin yanı sıra esneklik gibi belirli özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Weick ve Sutcliffe (2007) yüksek güvenirlikli örgütlere yönelik olarak örgütsel farkındalığı beş boyutta ele almıştır: başarısızlık ile meşgul olma (a preoccupation with failure), basitleştirmeye isteksiz olma (resistance to simplification), faaliyetlere duyarlılık (sensitivity to operations), zorlukları yenme gücüne bağlı kalmak (commitment to resilience), uzmanlığa saygı (commitment to resilience).

2.3.5.1. Başarısızlık ile Meşgul Olmak

Örgütlerde başarı kibir, tembellik ve kayıtsızlığa, aşırı güvene yol açabilir. Genellikle örgütlerde hatalar örtbas edilmek istenir ve böylelikle topluluk tarafından problemler görülemeyebilir. Bu durumda hiç bir şey öğrenilmez ve farkındalık meydana gelmez. Yüksek güvenirlikli örgütlerde insanlar, aynı problemin gelecekte tekrar gerçekleşmemesi için hataları düzeltmeye ve analiz etmeye her zaman isteklidirler (Weick ve Sutcliffe, 2007). Yani bu örgütlerde çalışanların hataları ört bas etmesi engellenir ve bunun yerine çalışanlar hata analizi yapmaya sevk edilir. Bu sürekli inceleme hali, örgütlere sorunları erkenden yakalama ve daha da yayılabilecek başarısızlıkları engelleme fırsatı vermektedir (Williams, 2010).

Sadece başarıyla ilgilenen örgütler, büyük resmin yarısını görmektedirler. Başarıya odaklanmak genellikle kayıtsızlığa neden olduğundan, farkındalığa sahip örgütlerin liderleri başarıdan ziyade ufak hatalara ve bunları yok etmeye odaklanmaktadırlar (Williams, 2010). Bu örgütlerde başarıyı methetmek, kayıtsızlığa teşvik edici unsurlar olarak görülmektedir. Farkındalık sahibi okullarda yönetici ve öğretmenler, sürekli bir şekilde küçük ya da büyük ama genellikle küçük problemler aramaktadırlar. Örneğin, öğrencilerin %90'ı devlet başarı standartlarını tuttururken farkındalık sahibi okullar kutlamalara başlamak yerine başarısız olan %10'a odaklanırlar (Hoy vd., 2006).

2.3.5.2. Basitleştirmeye Karşı Direnmek

Yüksek güvenirlikli örgütlerde, basitleştirmeye yönelik olarak acımasızca eleştiri yapılır. Çünkü basitleştirmek, insanların kayıtsızlık içerisinde bulunmasına neden olabilmektedir. Basit beklentiler, basit düşünmeye ve örgütlerin hayati hatalar yapmasına yol açabilmektedir. Örneğin bir nükleer enerji santrali mühendisi, bir ünite çalışmadığında hava desteğinin nasıl kapanacağını gösteren ayrıntılı bir plan çizimine güvenmeyecektir. Bu durumda farkındalık sahibi mühendis, tüm sistemi kontrol etme çabası gösterecektir ve potansiyel bir felaket oluşturabilecek beklenmeyen sorunları arayacaktır. Özetle, bir örgütte basitleştirmeler azalırsa daha fazlası görülebilir (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Basitleştirmeye tereddüt duyulan olan örgütlerde, kilit bilgileri görmek önemsenmektedir. Yüksek güvenirlikli örgütler bilgileri göz ardı etmek veya gözden kaçırmak yerine, mevcut olan tüm bilgileri kullanmaya daha hazırlıklı olmaktadırlar. Yüksek güvenirlikli örgütlerin üyelerine, statükoya meydan okumaları ve işlerin yapılış yöntemlerine karşı daha şüpheci

yaklaşmaları öğretilmektedir. Okullarda basitleştirme kavramı, yeterlilik ile açıklanabilir. Sadece yeterliliği öngörmek, farklı bakış açılarını kısıtlayan davranışlara yol açmaktadır. Yeterlik sahibi bir kişinin fikirleri, değerli olmakla birlikte fikir çeşitliliğinin de oluşması önemlidir. Okul ortamında, basitleştirmeye yönelik isteksizlik öğretmenlerin ve idarecilerin okul verilerine daha derinden bakmasını ve mevcut durumun ince ayrıntıları keşfetmelerini gerektirmektedir. Bu anlamda fikir çeşitliliğinin oluşması için tüm paydaşlardan bilgi alınması gerekmektedir. Fikir çeşitliliğinin oluşması, tüm paydaşların daha fazlasını görmesine ve örgütün sinerjik düşünmesine olanak sağlamaktadır (Williams, 2010).

Basitleştirmeye karşı duyulan tereddüt, farkındalık sahibi örgütlerin durumun gizli yönlerinin anlaşılmasına teşvik etmektedir. Okulda öğretmenler ve yöneticiler durumu daha az basite indirgemeli ve daha fazla ayrıntıyı görmeli, görünenin arkasında gizlenenleri anlamak için birden çok perspektife sahip olmalıdırlar. Okulda, öğretmen ve yöneticiler arasında fikir alışverişi ve müzakereler ile görüş çeşitliliğini artırarak bazı karışık durumlar aydınlığa kavuşabilir (Hoy vd., 2006).

2.3.5.3. Faaliyetlere Duyarlılık

Faaliyetlere duyarlı olmak, kaygılara odaklanmayı işaret etmektedir. Yani başka bir ifade ile bir takım stratejilerden ziyade bir durum üzerinde endişelere odaklanmak faaliyetlere hassasiyet duymaktır. Örgütlerde meydana gelen birçok başarısızlık, sadece tesadüf eseri keşfedilmektedir. Örgütler problemlerin erken tespit edilmesi, problemlerin üstesinden gelmek çok zor olmadan önce harekete geçmeyi, örgütte olumlu ilişkiler geliştirmeyi yani faaliyetlere duyarlı olmayı sağlamaktadır. Bu süreçlerin sonucunda, örgütsel başarıyı yakalamak daha kolay olmaktadır (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Yüksek güvenirlikli örgütlerde faaliyetlere duyarlı olmak, örgütte bir takım sistemsel bozuklukları önceden tahmin etmeyi sağlamaktadır. Örgütte planlara, niyetlere ve tasarımlara göre meydana gelmesi gereken olaylar, şu anda meydana gelen olaylardan farklı olabilmektedir. Bu durumun farkında olmak, faaliyetlere duyarlı olmanın bir göstergesidir. Örgütte faaliyetlere duyarlı olmayı başarmanın yolu, bilgilerin ve fikirlerin paylaşıldığı disiplinler arası ve bölümler arası toplantılar gerçekleştirmektir. Örgütlerde bu tür bölümler arası iletişim, bir güven ortamı yaratarak potansiyel sorunların paylaşımını sağlamaktadır (Steele, 2008).

Bir örgütte lider, olayların sebeplerini daha iyi anlamak için faaliyetlere yakın olmak zorundadır. Örneğin, okul liderinin sınıfta öğrenme ve öğretmeye yakın olması gerekmektedir (Watts, 2009). Farkındalık sahibi örgütler, günlük faaliyetlerinde sürekli olarak problem oluşturabilecek yapıları ve durumları taramaktadırlar. Farkındalık sahibi okullarda bireyler, her türlü olasılığı göz önüne bulundururlar ve sürprizlere hazırlıklıdırlar. Faaliyetlere gösterilen hassasiyet, kişilerarası ilişkilere gösterilen hassasiyeti de beslemektedir. Çünkü sürekli problemleri aramak, öğretmenler ve yöneticiler arasında yakın bir ilişki gerektirmektedir. Ayrıca okulda öğretme ve öğrenmeye duyulan hassasiyet eksikliği, bir bilgi boşluğuna neden olabilir (Hoy, 2003; Hoy vd., 2006). Okul yönetimi öğrenme, öğretme ve yapılandırma faaliyetlerinden emin olmalı ve bu faaliyetleri zamanında etkin bir şekilde uygulamalıdır. Herkes faaliyetler için gerekli ihtiyaçları dikkatli bir şekilde oluştursa, okul daha sorunsuz bir yapıda olabilir. Faaliyetlere duyarlı olmak, bir avantaj olarak düşünülürse problemlerin belirlenmesi daha kolay olacaktır (Gage, 2003).

Bu bölüme kadar örgütsel farkındalığın başarısızlık ile meşgul olma, basitleştirmeye karşı direnme ve faaliyetlere duyarlılık boyutları, örgütlerde farkındalığı geliştirmek ve sürdürmek için neler yapılması gerektiğini açıklamaktadır. Bu üç boyut sürekli inceleme yapmak gerektiğine, küçük sorunların büyük sorunlara dönüşebileceğine, acil durumların ortaya çıkabileceğine vurgu yapmaktadır (Williams, 2010).

2.3.5.4. Zorlukları Yenme Gücüne Bağlı Kalmak

Zorlukları yenme gücü, kriz durumlarında yüksek güvenirlikli örgütlerin krizle başa çıkacak ve hızla örgütün eski durumuna dönmesini sağlayacak becerilerini ifade etmektedir. Bunu yapabilme becerisi, zorlukları yenme gücüne bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Williams, 2010). Zorlukları yenme gücüne bağlı kalmak, belirsiz bir dünyanın parçası olan kaçınılmaz hataları ortaya çıkarma ve düzeltme yeteneğini ifade etmektedir. Yani zorlukları yenme gücü, meydana gelmiş hataların farkında olmak ve ciddi zarara neden olmadan önce hataları düzeltmeyi sağlamaktadır (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Örgütlerde kriz durumları, muhakkak ortaya çıkacaktır. Birçok örgütte acil bir durum meydana geldiği takdirde kullanılmaya hazır acil durum planları bulunmaktadır. Ancak, genellikle gerçek bir acil durumdan önce yapılan planlama kısıtlıdır. Buna karşın zorlukları yenme gücüne bağlı olan bir örgütün hem bir kriz durumunda işleyişini sürdürme becerisi,

hem de mümkün olan en hızlı şekilde istikrarı yeniden sağlama becerisi bulunmaktadır. Bir başka deyişle, bu tür bir örgüt sorunla başa çıkmak için hızla harekete geçerken bir yandan da kontrolü elden kaybetmeden işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir (Steele, 2008).

Hiç bir örgüt ya da okul, mükemmel değildir ve farkındalık sahibi okul müdürleri bunu bilerek hareketlerine yön vermektedirler. Farkındalık düzeyi yüksek olan okul müdürleri, sadece hataları önceden tespit etmeye değil, ayağa kalkıp onların üstesinden gelmeye de yönelik bir kapasite geliştirmeleri gerektiğini herkesten daha iyi bilmektedirler. Ne kadar tedbirli olunursa olunsun, örgütte bazen hatalar önlenemeyebilir. Okullar beklenmedik durumlarla, hem tedbirli olarak hem de zorlukları yenme direnci göstererek başa çıkmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, kötü sürprizlerin sonuçlarıyla baş edebilmek için güçlü ve esnek olmalıdırlar (Hoy vd., 2006).

2.3.5.5. Uzmanlığa Saygı

Uzmanlığa saygı, örgütlerde makam ya da mevki olmaksızın uzman olan kişinin sorunun çözümüne katkı sağlamasını ifade etmektedir. Böylelikle potansiyel problemlere çözüm üretmek kolaylaşmaktadır. Bazen örgütlerde, kararların hızlı ve doğru olarak uygulanması gerekir. Bu yüzden uzmanlığa saygı, yetki derecesinin aksine çözümü elinde bulunduran kişinin bu alanda problemleri çözmesini ifade etmektedir. Ayrıca yüksek güvenirlikli örgütlerde, potansiyel problemlere çözüm üretmek için hiyerarşik sınırlamaların azaltılması gerektiği düşüncesi vardır (Weick ve Sutcliffe, 2007). Bir örgütün sistemdeki bir başarısızlığa etkin bir biçimde yanıt verme becerisi, uzmanlık seviyesine bağlıdır. Yüksek güvenirlikli örgütler, sadece resmi uzmanlara bağlı kalmazlar. Daha ziyade, örgütsel hiyerarşinin farklı seviyelerindeki bireylerin uzmanlıklarını birleştiren bir sistemi de kullanmaktadırlar (Steele, 2008).

Yüksek güvenirlikli örgütler, örgütsel kararlara yön veren hiyerarşik yapılara rağmen uzmanlığa saygıyı ve zorlukları yenme gücünü arttıran esnekliğe değer veren bir yapıdadır. Sorunların derhal ve beceriyle çözülmesini gerektiğinde, ekip çalışması ile akıcı bir şekilde karar verilerek ve uzmanlığa başvurulmaktadır. Yani bu örgütlerde işler ters gittiğinde, hızlı ve etkin bir biçimde çözüm sağlayacak uzmanlığa sahip fakat daha düşük statüdeki kişilerin önerilerine önem verilmektedir (Gilbert, 2012).

Farkındalık sahibi okullar, standart kuralları ve katı yapıları benimseme yanlışından kaçınmaktadırlar. Bunun yerine bu okullar, kıdem ve statüden bağımsız olarak problem ile

uygun uzmanlığı eşleştirmeye odaklanmaktadırlar. Okulda, bazı kararlar alma sürecinde tüm personelin görüşlerine önem verilmekle birlikte, bilgi sahibi kişinin fikirlerine öncelik tanınmaktadır. Yani problemlerin çözümü için o konuda uzman olan kişilere danışmak ve onları dinlemek uzmanlığa saygının göstergesidir. Bu durumda, okulda katı bir yapı olan hiyerarşiden daha değerli olarak uzmanlık önem kazanmaktadır (Hoy, 2003; Hoy vd., 2006).

Uzmanlık, birçok durumda ölçümü zor olan bir kavramdır. İnsanlar doğal yetenekleri, eğitimleri ve tecrübelerinden dolayı uzmanlığa sahip olmaktadırlar. Çoğu örgüt, genellikle kullanılmayan ve fark edilmeyen keşfedilmemiş uzmanlara sahiptir. Bu uzmanları tespit etmek genellikle zordur ve bazen karar vermede zaman kısıtlaması nedeniyle imkansızdır. Çünkü birçok kişi, bürokrasinin iş tanımları ve yasal yönü tarafından ele alınmaktadır. Okullarda uzmanlığa saygı göstermek, bir öğretmenin öğretim programını şekillendirmesi ve planlaması ile açığa çıkmaktadır. Yönetici, örgütsel kararların tümünü otomatik olarak almak yerine "Doğru kararı kim verir?" sorusuna yanıt aramalıdır (Gage, 2003). Bir okulda uzmanlığa saygı, en düşük ücret ödenen personel olsa dahi karar verme sürecine katılmalarına izin vermeyi gerektirmektedir. Örneğin, okulda zemini parlak tutmak ve cilalamak ile ilgili bir sorun varsa bu problemin çözümünden sorumlu kimse de karar sürecine dâhil edilmelidir (Sims, 2011).

2.3.6. Eğitim Örgütlerinde Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Scarbrough (2005), okul farkındalığı ile güven arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Texas eyaletinde bulunan 109 ilköğretim okulu üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Katılımcıların öğretmen farkındalığı ve müdür farkındalığı algıları, "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Çalışmanın sonucunda, güven ile okul farkındalığı arasında pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, güven ve okul farkındalığı arasındaki ilişkinin karşılıklı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Hoy vd. (2006), okul farkındalığı ve okuldaki güven arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ohio eyaletindeki 75 ortaokulda 260 öğretmen üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonunda, okul farkındalığı ile okuldaki güvenin pozitif ilişkili olduğu, meslektaşlardaki okul farkındalığı algısının en güçlü yordayıcısının meslektaşlara güven olduğu, idarecilere, öğrenci ve velilere yönelik güvenin ise, okul farkındalığını önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Steele, (2008) okul farkındalığı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, Texas eyaletinde bulunan 112 ilköğretim okulu üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla, okul farkındalığının öz yeterlilik ile pozitif ilişkili olacağı şeklinde bir hipotez kurulmuş ve test edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin farkındalık algıları, "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Çalışmanın sonucunda, hipotezin doğrulandığı ve okul farkındalığının boyutlarının öz yeterliği güçlü şekilde yordadığı saptanmıştır.

Williams (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul etkililiğinin bir göstergesi olarak örgütsel sağlık ve okul farkındalığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; profesyonel öğretmen davranışları, meslektaş liderliği, okul iklimi farkındalık kavramı ile ilişkilidir. Ayrıca araştırmada, farkındalık bir yönetim aracı olup, profesyonel öğretmen davranışları ve meslektaş liderliği ise örgüt ikliminin unsurudur.

Ferguson (2006) tarafından okul farkındalığı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Texas eyaletinde bulunan 109 ilköğretim okulunda yapılan araştırmada, katılımcıların müdür ve öğretmen farkındalığı algısı "kısmen katılıyorum" şeklinde olup, okul iklimi ve okul farkındalığı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Profesyonel öğretmen davranışı, öğretmen farkındalığının; meslektaş liderliği, müdür farkındalığının bir göstergesi olmakla birlikte okulların sosyo-ekonomik durumu öğretmenlerin ve müdürlerin farkındalık düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gage (2003) okullarda meslektaşlara güven, bürokratik okul yapısı, kolektif yeterlik ve okul müdürünün farkındalığına yönelik bir model oluşturmak amacıyla Ohio eyaletinde 75 ortaokulda bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada katılımcıların okul farkındalığına dair algıları, "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul farkındalığı, meslektaşlara güven ve kolektif yeterlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Michael (2008) ilköğretim okullarında, öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesinin bir aracı olarak farkındalık kavramını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenme ve öğretmeye duyarlılık ve basitleştirmeye karşı isteksizlik öğretmen ve okul müdürleri için temel unsurdur. Araştırmada, öğrenme ve öğretme uygulamalarında farkındalık davranışlarının güven kavramı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Michael, 2008).

Sims (2011) tarafından yapılan çalışmada, farkındalık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 67 ilköğretim okulunda 1353 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin farkındalık algısı, “katılıyorum” şeklindedir. Araştırmada farkındalık ve akademik iyimserlik arasında karşılıklı ve anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, sosyo-ekonomik durum ve farkındalık akademik iyimserliğin güçlü bir göstergesidir. Ayrıca araştırmada akademik iyimserlik, farkındalık davranışlarına teşvik ederek öğrenci başarısını arttırabileceği belirtilmiştir.

Tracy (2007) tarafından 112 okul ve 1330 öğretmen ile yürütülen çalışmada okul etkililiğinin bir göstergesi olarak farkındalık ve bürokratik okul yapısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul etkililiğin farkındalık ve okul yapısı ile ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca farkındalığın okul etkililiğini doğrundan; okul yapısının da farkındalığı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Watts (2009) öğretmen güçlendirme, farkındalık ve bürokratik okul yapısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, Hoy vd. (2004) tarafından geliştirilen Okul Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. 23 okulda 1100 öğretmenle yürütülen çalışmada katılımcıların farkındalık algısı, “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Araştırmanın sonucuna göre, bürokratik okul yapısı ve farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olmakla birlikte; öğretmen güçlendirme değişkeninin mesleki gelişim, etki ve öz yeterlik boyutları, okul farkındalığının ve bürokratik okul yapısının bir göstergesidir.

Güneş (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada; öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ile kolektif yeterlik algısı ve örgütsel güven algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Araştırma sonucuna göre yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık boyutları, öğretmen farkındalığını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili konular yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığı ile ilişkisini inceleyen bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s. 81).

Araştırmanın modelinde, biri bağımsız (etkileme taktikleri), ikisi bağımlı (örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığı) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Araştırmada ilk aşamada Okul Farkındalığı Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'nin de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı değişkenleri öğretmenlerin algılarına göre incelenmiştir. Üçüncü aşamada okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı değişkenleri arasındaki olası ilişkiler ele alınmıştır. Dördüncü aşamada ise okul farkındalığı değişkeninin kurulan yapısal modelde aracı değişken (mediator) olup olmadığı incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim

okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 7'de Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinden alınan 2012-2013 eğitim öğretim yılına ait istatistikler verilmiştir. Buna göre araştırmanın evrenini, 799 ilköğretim okulunda görev yapan 25.421 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 7. Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Bulunan Resmi İlköğretim Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	*Kurum Sayısı*	*Öğretmen Sayısı*		
		Erkek	*Kadın*	*Toplam*
Altındağ	98	738	1.873	2.611
Çankaya	130	997	3.204	4.201
Etimesgut	61	612	1.861	2.473
Gölbaşı	59	180	668	848
Keçiören	114	1.507	3.214	4.721
Mamak	126	919	2.249	3.168
Sincan	90	952	2.495	3447
Yenimahalle	121	1.042	2.910	3.952
Toplam	799	6.947	18.474	25.421

Araştırmada "tabakalı örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemdir (Balcı, 2005). Bu bağlamda öncelikle sekiz ilçenin her birindeki öğretmen sayılarının evrene oranları hesaplanmıştır. 25.421 kişiden oluşan araştırmanın evrenini α=.05 anlamlılık düzeyinde 651 öğretmenin temsil edebileceği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Erkan, Karadeniz ve Demirel 2011, s. 98). Daha sonra ilçelerin her birinden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısı, tabakanın örnekleme oranı esas alınarak toplam 651 kişi hesaplanmıştır. Ancak ölçeklerin eksik doldurulması olasılığı göz önünde bulundurularak öğretmenlere 850 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan 850 ölçekten 785 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Böylelikle, bu araştırmanın örneklemini her bir ilçede belirlenen örneklem sayısının altına düşmeyecek şekilde ve her ilçede seçkisiz örneklem yoluyla 785 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme alınan öğretmen sayıları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı

İlçe Adı	*Öğretmen Sayısı*	*Öğretmen (N=785)*
Altındağ	2.611	67
Çankaya	4.201	108
Etimesgut	2.473	82
Gölbaşı	848	72
Keçiören	4.721	127
Mamak	3.168	105
Sincan	3447	123
Yenimahalle	3.952	101
Toplam	25. 421	785

Tablo 8 incelendiği zaman her bir ilçede örnekleme alınan öğretmen sayısı; Altındağ'da 67, Çankaya'da 108, Etimesgut'ta 82, Gölbaşı'nda 72, Keçiören'de 127, Mamak'ta 105, Sincan'da 123 ve Yenimahalle'de 101'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.3'ü (548) kadın, %29.7'si (232) erkektir. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde; %62.8'i (476) 1-15 yıl arası, %34.6'sı (262) 16-30 yıl arası, %2.6'sı (20) ise 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin % 57.1'i (439) sınıf öğretmeni, %42.9'u (330) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.9'u (104) yüksekokul, %77.7'si (603) lisans, %9.4'ü (73) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenler Göre Sayı ve Yüzdeleri

Değişken	*Düzey*	*N*	*%*
Cinsiyet	Kadın	548	70.3
	Erkek	232	29.7
	Toplam	780	100
Mesleki Kıdem	1-15 Yıl Arası	476	62.8
	16-30 Yıl Arası	262	34.6
	31 yıl ve üzeri	20	2.6
	Toplam	758	100
Görev	Sınıf	439	57.1
	Branş	330	42.9
	Toplam	769	100
Eğitim düzeyi	Yüksekokul	104	12.9
	Lisans	603	77.7
	Lisansüstü	73	9.4
	Toplam	780	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere uygulanmak amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçekler; Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği ve Okul Farkındalık Ölçeği'dir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği

Etki taktiklerin kullanımını ölçmek için Gary Yukl ve meslektaşları tarafından geliştiren "Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği" (Influence Behavior Questionnaire-Target) Yukl vd. (2008) ve Türkçeye uyarlamasını yapan Gözü'den (2012) izin alınarak kullanılmıştır. Yukl vd. (2008) ölçeği, etkileme (yönetici) ve etkiye maruz kalma (hedef) olmak üzere iki türde geliştirmişlerdir. Bu araştırmada ölçeğin hedef versiyonu kullanılmıştır. Bunun nedeni etkileme davranışına maruz kalanların, maruz kaldıkları davranışı en iyi tanımlayabilecek olmaları varsayımıdır. Bir diğer neden ise yöneticilerin kullandıkları etki taktiklerini nesnel olarak cevaplamayacakları ve bazı etki taktiklerinin kullanımını manüpile edebilecekleri varsayımıdır (İspir, 2008).

Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nde yer alan 44 ifade, 11 etkileme taktiğini 4'lü gruplar halinde ölçmektedir. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği; 5'li Likert ölçek olarak hazırlanmış olup, (1) bu taktiği benim için hiç kullandığını hatırlamıyorum, (2) bu taktiği benim için çok nadir kullanır, (3) bu taktiği benim için zaman zaman kullanır, (4) bu taktiği benim için sık kullanır, (5) bu taktiği benim için çok sık kullanır şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki boyutlar; akıl yoluyla ikna etme, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, başkaları ile koalisyon kurma şeklinde olup alt boyutlar ve madde sayıları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Alt Boyutları

Alt Boyutlar	*Madde Sayısı*
1. Akıl yoluyla ikna	4
2. Karşılık verme[1]	4
3. Teşvik edici talepte bulunma	4
4. Kurallara uygunluk	4
5. Bilgilendirme	4
6. Baskı yapma	4
7. İşbirliği yapma	4
8. Takdir etme	4
9. İstişarede bulunma	4
10. Kişisel yakınlığı kullanma	4
11. Başkaları ile koalisyon kurma	4
Toplam	44

Yukl ve meslektaşları tarafından yapılan birçok araştırma ile Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir (Yukl ve Falbe,1990; Yukl ve Tracey, 1992; Yukl vd., 1991; Yukl vd., 2005; Yukl vd., 2008). Yukl vd. (2008) çalışmalarında, 11 boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik yapısını dört ayrı örneklem üzerinde incelemişlerdir. İlk örneklem, finans sektöründe 259 çalışan ve 229 eş düzeyde çalışandan; ikinci örneklem, MBA öğrencisi olup tam zamanlı çalışan 70 kişiden,

[1] Karşılık verme taktiği, ilgili alanyazında "değiş tokuş" veya "takas" olarak da ifade edilmektedir. Fakat Gary Yukl tarafından, ölçeğin kullanımına hiçbir suretle değişiklik yapılmaması koşuluyla izin verildiği için "karşılık verme" taktiği olarak ifade edilmiştir.

üçüncü örneklem, bir market zincirinde 71 çalışan ve 75 eş düzeyde çalışanlardan, dördüncü örneklem ise üretim şirketinde 45 çalışan ve 65 eş görevli çalışanlardan oluşmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ikinci örneklemde, üçüncü örneklemde ve dördüncü örneklemde .80 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre GFI = .90, CFI = .94, RMSEA = .05 değerlerine sahiptir (Yukl vd., 2008).

Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği, Gözü (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Türkçeye uyarlanırken ilk önce Türkçeye ve tekrar İngilizceye tercüme edilerek kontrol edilmiştir. Gözü (2012) tarafından bazı taktiklerin adı ve ifadeler, yanlış anlaşılmadan kaçınmak için değiştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, Türkiye örnekleminde .92, Amerika örnekleminde .83 olarak hesaplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çeşitli sektörlerde uygulanan ölçek (Yukl ve Falbe, 1990; Yukl ve Tracey, 1992; Yukl vd., 2008), eğitim örgütlerinde lider öğretmenlerin kullandıkları etkileme taktikleri (Dohlen, 2012) ve müdür yardımcılarının kullandıkları etkileme taktikleri (Maher, 1990) gibi araştırmalarda da kullanılmıştır. Yukl vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada etkileme taktiklerinin tüm yönleri ile incelenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan okul müdürlerinin etkileme taktiklerinden hangilerini daha çok kullandıklarını incelemek önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, 11 etkileme taktiği ve 44 maddeden oluşan ölçek bütünlüğü aynen korunarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada, ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çünkü söz konusu olan aracın orijinal kültürdeki faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmayla konmuş, aracın yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlenmiştir. Böyle bir durumda söz konusu aracın faktör desenin de hedef kültürlerde korunup korunmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek sorgulanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 283). Bu araştırmada yapılan DFA sonucu, ölçeğe ait DFA uyum indeksleri Tablo 11'de ve Path Diyagramı "t" değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 11. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

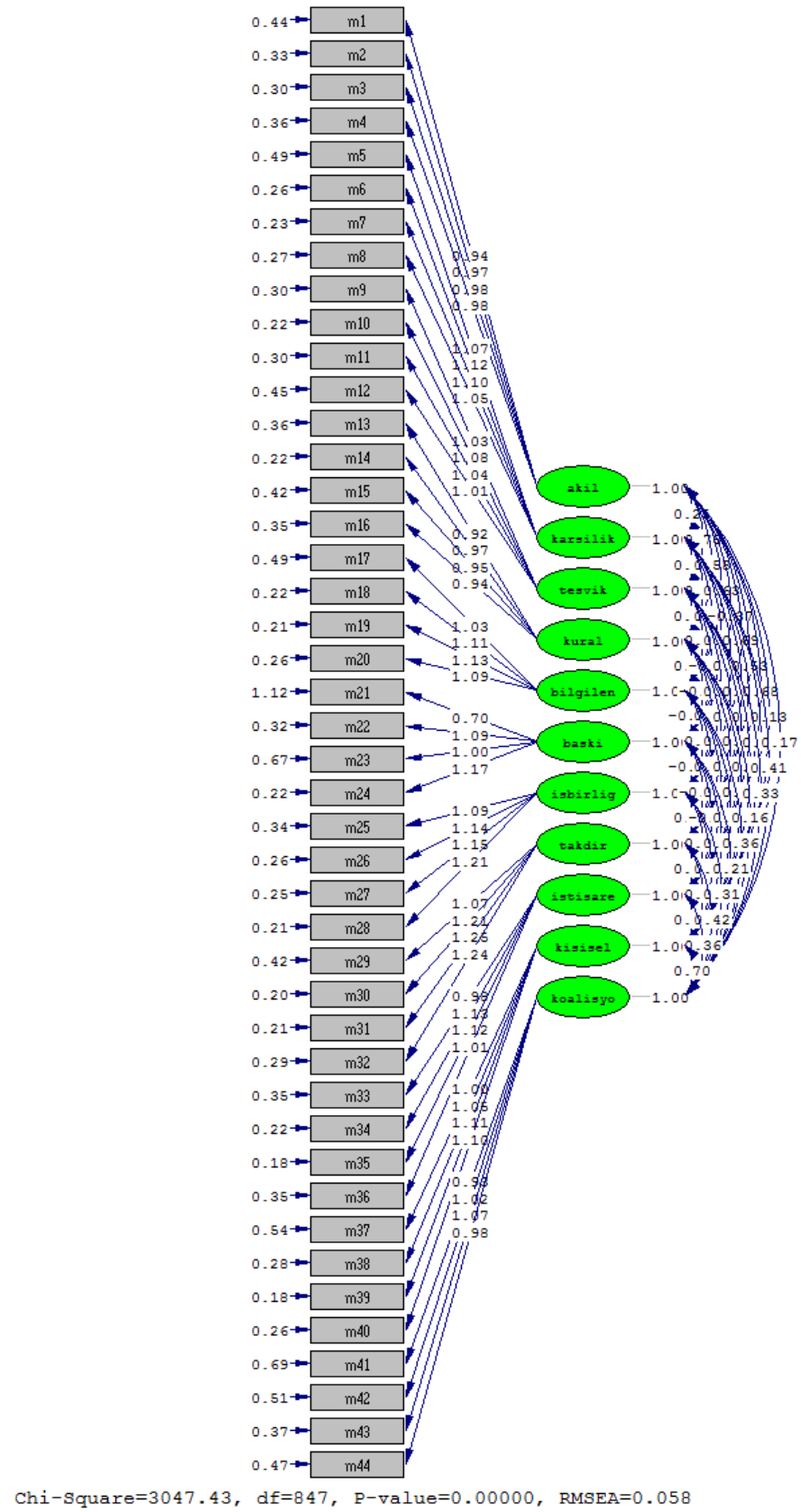
χ^2	*sd*	χ^2/ *sd*	*p*	*RMSEA*	*AGFI*	*GFI*	*CFI*	*NFI*	*NNFI*	*IFI*	*RMR*
3047.43	847	3.59	0.00	0.058	0.82	0.85	0.98	0.98	0.98	0.98	0.068

Yapılan DFA sonucuna göre uyum indeksleri şu şekildedir: χ^2 = 3047.43 (sd = 847, p < .001), (χ^2/sd) = 3.59, RMSEA = .058, AGFI = .82, GFI = .85, CFI = .98, NFI = .98, NNFI = .98, IFI = .98, RMR = .068. Böylelikle tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Yukl vd. (2008) tarafından yapılan DFA'da GFI değeri .90 olarak bulunmuştur. GFI değerinin .85 ve üzeri olması ayrıca AGFI değerinin .80'den yüksek çıkması, gerçek verilerle uyum için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Conners, Sitarenios, Parker ve Epstein, 1998; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Meral ve Cavkaytar, 2013; Rafferty, Jimmieson ve Restubog, 2013).

DFA ile maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerleri ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 12'de verilmiştir. Standardize edilmiş faktör yük değerleri, .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylelikle modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmektedir.

Tablo 12. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri

Madde	*Standartlaştırılmış Yükler*	*R^2*	*Madde*	*Standartlaştırılmış Yükler*	*R^2*
M1	0.82	0.66	M23	0.77	0.60
M2	0.87	0.74	M24	0.93	0.86
M3	0.88	0.76	M25	0.88	0.78
M4	0.85	0.73	M26	0.92	0.84
M5	0.84	0.70	M27	0.92	0.84
M6	0.91	0.83	M28	0.94	0.88
M7	0.92	0.84	M29	0.87	0.73
M8	0.89	0.80	M30	0.94	0.88
M9	0.88	0.78	M31	0.94	0.88
M10	0.92	0.84	M32	0.92	0.84
M11	0.88	0.78	M33	0.85	0.73
M12	0.83	0.69	M34	0.93	0.86
M13	0.84	0.70	M35	0.94	0.88
M14	0.91	0.81	M36	0.86	0.74
M15	0.83	0.69	M37	0.80	0.65
M16	0.85	0.72	M38	0.89	0.80
M17	0.82	0.68	M39	0.93	0.87
M18	0.92	0.85	M40	0.91	0.83
M19	0.93	0.86	M41	0.75	0.56
M20	0.91	0.82	M42	0.82	0.67
M21	0.56	0.31	M43	0.87	0.76
M22	0.89	0.79	M44	0.82	0.67



Şekil 1. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı "Standart Değerler"

Şekil 1'de görüldüğü gibi; akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma boyutlarının her biri dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. 44 maddeden oluşan ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar		*İç tutarlık katsayıları*
1.	Akıl yoluyla ikna	.91
2.	Karşılık verme	.93
3.	Teşvik edici talepte bulunma	.93
4.	Kurallara uygunluk	.91
5.	Bilgilendirme	.94
6.	Baskı yapma	.87
7.	İşbirliği yapma	.95
8.	Takdir etme	.87
9.	İstişarede bulunma	.94
10.	Kişisel yakınlığı kullanma	.92
11.	Başkaları ile koalisyon kurma	.87

Tabloda 13'teki veriler incelendiğinde, iç tutarlık katsayılarının .85 üzerinde olmasından dolayı ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçmek için ilk olarak Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından geliştirilen, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından yeniden düzenlenen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert ölçek olarak hazırlanmış olup (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Polat (2007) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini, 14 ilde 851 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizinde, orijinalinde 5

boyuttan oluşan ölçek 4 boyutlu bir yapı oluşturmuştur Bu boyutlar yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdemdir. Ölçekte centilmenlik boyutuna ait ifadeler, tersten kodlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde olan yardımlaşma ve nezaket boyutlarında yer alan maddeler, aynı boyutta toplandığı için yardımlaşma boyutu olarak adlandırılmıştır. Polat'a (2007) göre, alanyazında yardımlaşma ve nezaket boyutları birbiri ile oldukça ilgili olmakla birlikte her iki davranış da diğerlerine yardım etmeyi içermektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik analizinde, tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan iç tutarlık katsayısı, yardımlaşma boyutunda .86; centilmenlik boyutunda .81; vicdanlılık boyutunda .88 ve sivil erdem boyutunda ise .82 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'nin Alt Boyutları

Alt Boyutlar	*Madde Sayısı*
1.Yardımlaşma	8
2. Centilmenlik	4
3. Vicdanlılık	4
4. Sivil Erdem	4
Toplam	20

ÖVD ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için bu araştırmada DFA yapılmıştır. DFA uyum indeksleri Tablo 15'te ve Path Diyagramı "t" değerleri Şekil 2'de verilmiştir. ÖVD ölçeğinin DFA uyum indeksleri şu şekildedir: χ^2 = 1127.88 (sd = 164; p < .001), χ^2/sd = 6.82, RMSEA = .087, GFI = .88, AGFI = .84, CFI = .93, NFI = .92, NNFI = .92, IFI =.93, RMR = .046. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

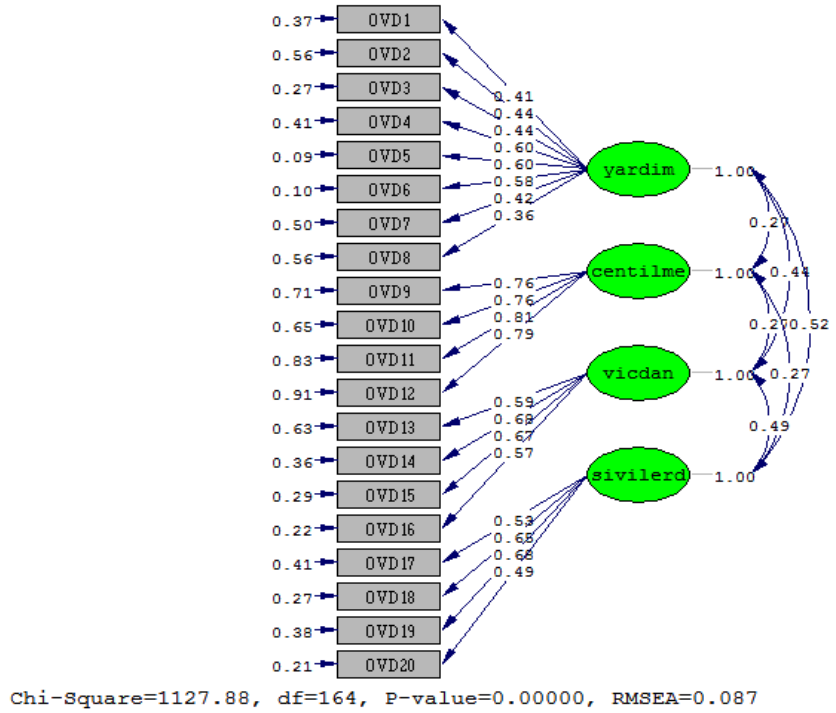
Tablo 15. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

χ^2	*Sd*	*p*	*χ^2/ sd*	*RMSEA*	*GFI*	*AGFI*	*CFI*	*NFI*	*NNFI*	*IFI*	*RMR*
1127.88	164	0.000	6.87	0.087	0.88	0.84	0.93	0.92	0.92	0.93	0.046

Maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerleri ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 16'da verilmiştir. Tablo 16'da, standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylelikle modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmektedir.

Tablo 16. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri

Madde	*Standartlaştırılmış Yükler*	*R^2*	*Madde*	*Standartlaştırılmış Yükler*	*R^2*
M1	0.56	0.31	M11	0.66	0.44
M2	0.51	0.26	M12	0.64	0.41
M3	0.65	0.42	M13	0.59	0.35
M4	0.69	0.47	M14	0.75	0.56
M5	0.89	0.80	M15	0.77	0.60
M6	0.88	0.77	M16	0.77	0.60
M7	0.51	0.26	M17	0.64	0.41
M8	0.44	0.19	M18	0.78	0.61
M9	0.67	0.45	M19	0.75	0.56
M10	0.69	0.47	M20	0.73	0.53



Şekil 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı "Standart Değerler"

Şekil 2'de görüldüğü gibi ÖVD ölçeğinin yardımlaşma boyutu 8 madde, centilmenlik boyutu 4 madde, vicdanlılık boyutu 4 madde ve sivil erdem boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için ölçeğin iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği'ne Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	*İç tutarlılık katsayısı*
Yardımlaşma	.85
Centilmenlik	.76
Vicdanlılık	.80
Sivil Erdem	.81

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde, boyutlara ait iç tutarlık katsayılarının .75 üzerinde olmasından dolayı ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Okul Farkındalığı Ölçeği

Okullarda farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla bu araştırmada Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen "Okul Farkındalığı Ölçeği" (School Mindfulness Scale) kullanılmıştır. Okul Farkındalık Ölçeği, yurtdışında yapılan birçok çalışmada kullanılmıştır (Ferguson, 2006; Michael, 2008; Scorbrough, 2005; Sims, 2011; Watts, 2009; Williams, 2010). Ölçek, müdür ve öğretmen farkındalığı olmak üzere 2 boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. 6'lı Likert ölçek olarak hazırlanan ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (5) katılıyorum, (6) kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte 2, 5, 7, 9, 10, 13, 14. maddeler tersten kodlanmıştır. Ölçekte bulunan 14 madde, farkındalık yapısının beş bileşenini temsil etmektedir. Hoy vd. (2004) ölçeğin iç tutarlık katsayısının .90, müdür farkındalığı boyutunun iç tutarlık katsayısının .93, öğretmen farkındalığı boyutunun iç tutarlık katsayısının .90 olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeği oluşturan bazı maddeler şu şekildedir: "Müdürüm, öğretmenlerden kaynaklanan sorunları hoş karşılar.", "Bu okulun müdürü, öğretmenlerin görüşlerine değer vermez", "Bu okuldaki pek çok öğretmen işler kötü gittiğinde pes eder."

3.3.4. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçek, ilk olarak araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra üç İngilizce dil uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bir hafta sonra Türkçe formlar aynı uzmanlar tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İki formda anlaşılabilirlik ve dilbilgisi açısından incelenmiş ve böylelikle Türkçe form elde edilmiştir. İkinci aşamada, Türkçe form iki öğretim elemanı ve araştırmacıdan oluşan üç kişilik uzman grubu tarafından incelenmiş ve öğretmenlerin kolaylıkla anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, ölçekteki ifadeler tek tek değerlendirildikten sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek maddelerini ölçmek için 6'lı likert türü ölçekten yararlanılmıştır.

Ölçek öğretmenlere yönelik geliştirildiği için ölçeğin çok boyutlu yapısı, geçerlik ve güvenirliği hakkında fikir elde etmek amacıyla Ankara ili Gölbaşı ilçesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan 100 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını tespit etmek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci aşama da ise DFA uygulanmıştır.

3.3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öncelikle 14 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi için Kaiser Meyer Olkin = .832 ve Bartlet ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği belirlenmiştir. Faktör analizi ile ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemine başvurulmuştur. Varimax dik döndürme yöntemi sonucunda, orijinal ölçekte oluşan iki faktörlü yapının aksine üç faktörlü bir yapı bulunmuştur. Orijinal ölçekte 1. boyutta yer alan 5. ve 7. maddenin döndürme esnasında üçüncü bir faktörde toplandığı görülmüştür. Bunun üzerine uzman görüşü ile 7. maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Kaiser Meyer Olkin = .855 ve Bartlet ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği belirlenmiştir. Analiz sonucunda 5. maddenin temsil ettiği boyuta yerleşmediği görülmüştür. Uzman görüşü ile 5. maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Kaiser Meyer Olkin = .864 ve Bartlet ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği belirlenmiştir. AFA sonucunda 8. maddenin temsil ettiği boyuta yerleşmediği görülmüştür. Uzman görüşü ile 8. madde analizden çıkarılmıştır. Kaiser Meyer Olkin = .852 ve Bartlet ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği tespit edilmiştir. Bunun üzerine yapılan açımlayıcı faktör analizi

sonucunda ölçek 11 madde ve 2 boyuttan oluşan son halini almıştır. AFA sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	*Faktör Yükleri*	
	Faktör1	*Faktör 2*
m2	.838	
m4	.786	
m3	.745	
m6	.712	
m1	.632	
m10		.769
m9		.737
m13		.729
m14		.725
m11		.680
m12		.619

Tablo 19 incelendiği zaman, ölçekte bulunan maddelerin temsil ettikleri boyutlarda toplandığı görülmektedir. Buna göre birinci boyut 5 maddeden oluşup müdür farkındalığı alt boyutunu; ikinci boyut ise 6 maddeden oluşup öğretmen farkındalığı alt boyutunu ifade etmektedir. Yani m2, m4, m3, m6, m1 maddeleri müdür farkındalığı alt boyutunu, m10, m9, m13, m14, m11, m12 ise öğretmen farkındalığı alt boyutunu temsil etmektedir. Ölçeğin toplam varyans miktarı % 59.519'dur. Ölçeğin alt boyutlarının varyans değerleri müdür farkındalığı için % 29.793, öğretmen farkındalığı için % 29.721 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA uyum indeksleri Tablo 19'da ve Path Diyagramı "t" değerleri Şekil 3'de verilmiştir. Ölçeğin DFA uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 = 63.02$, sd = 42, $\chi^2/sd = 1.50$, RMSEA =.071, CFI = .96, NFI = .91, GFI = .87, NNFI = .94, IFI = .96, RMR = .076. Böylelikle tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

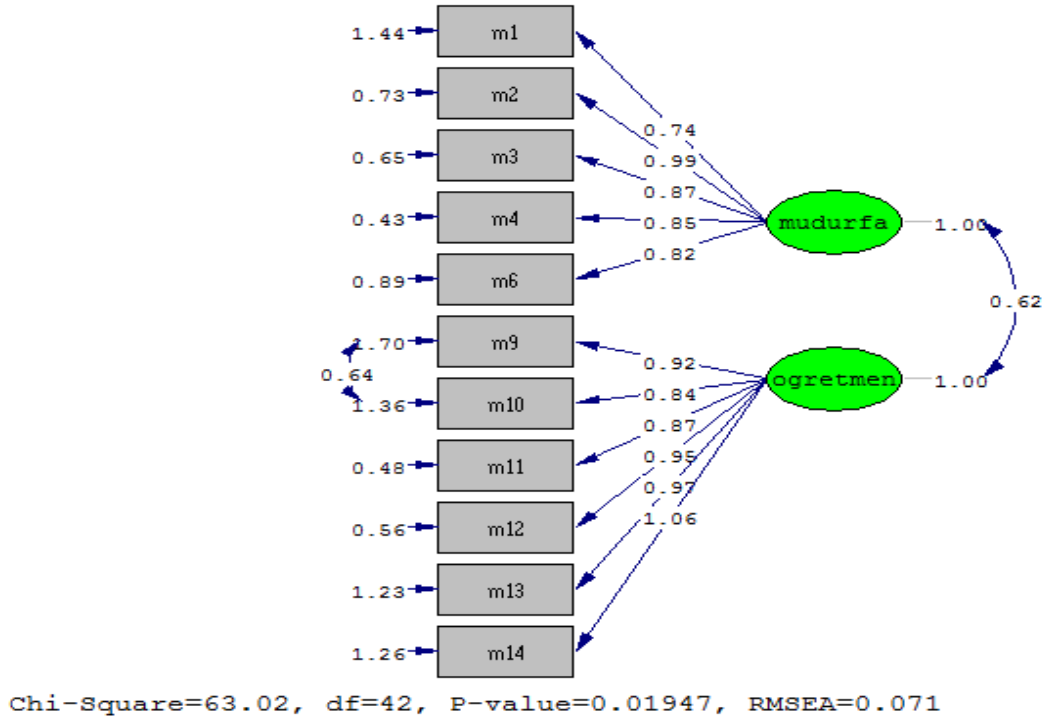
χ^2	*sd*	χ^2/ *sd*	*RMSEA*	*CFI*	*NFI*	*GFI*	*NNFI*	*IFI*	*RMR*
63.02	42	1.50	0.071	0.96	0.91	0.87	0.94	0.96	0.076

DFA ile maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerleri ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri ve R^2 Değerleri

Madde	*Standartlaştırılmış Yükler*	R^2
M1	0.53	0.28
M2	0.77	0.58
M3	0.74	0.54
M4	0.79	0.62
M6	0.66	0.43
M9	0.64	0.40
M10	0.65	0.41
M11	0.79	0.62
M12	0.76	0.57
M13	0.67	0.43
M14	0.69	0.47

Tablo 20'de standardize edilmiş faktör yük değerleri, .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylelikle modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmektedir.



Şekil 3. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı "Standart Değerler"

Şekil 3'te görüldüğü gibi 5 maddeden oluşan değişkenler (m1, m2, m3, m4, m6) müdür farkındalığını, 6 maddeden oluşan değişkenler (m9, m10, m11, m12, m13, m14) ise öğretmen farkındalığını açıklamaktadır. Ölçekte uzman görüşlerine dayalı olarak, aynı tür özelliği ölçmesi varsayımıyla yüksek oranda ilişkili bulunan 9. ve 10. maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için ölçeğin iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. 11 maddeden oluşan ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Farkındalığı Ölçeği'ne Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	*İç tutarlık katsayıları*
Müdür farkındalığı	.81
Öğretmen farkındalığı	.84

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde, iç tutarlık katsayılarının .80 üzerinde olmasından dolayı ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

İlköğretim okullarında okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığı ile ilişkisini inceleyen bu araştırmada verilerin analizinde SPSS 13.0 ve LISREL 8.80 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırma için elde edilen ölçeklerin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) kullanılmıştır. Frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Örneklemin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu durumuma bağlı olarak parametrik olmayan testlerden ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Ayrıca Pearson Korelâsyon Katsayısı, çoklu doğrusal ve hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. 5'li Likert tipinde olan Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Ölçeklerinden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi puan aralıkları, Okul Farkındalığı Ölçeği için ise 6'lı Likert tipi puan aralıkları kullanılmıştır. Likert türüne göre kullanılan puan aralıkları Tablo 22' de sunulmuştur.

Tablo 22. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Çalışanlara Yönelik Etkileme Davranış Ölçeği için 5'li Likert Tipi Puan Aralıkları		Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği 5'li Likert Tipi İçin Puan Aralıkları		Okul Farkındalığı Ölçeği için 6'lı Likert Tipi İçin Puan Aralıkları	
(1) Hiçbir zaman	1.00 - 1.79	(1) Kesinlikle katılmıyorum	1.00 - 1.79	(1) Kesinlikle katılmıyorum	1.80 - 1.00
(2) Çok nadir	1.80 - 2.59	(2) Katılmıyorum	1.80 - 2.59	(2) Katılmıyorum	2.64 - 1.81
(3) Zaman zaman	2.60 - 3.39	(3) Kararsızım	2.60 - 3.39	(3) Kısmen katılmıyorum	3.48 - 2.65
(4) Sıklıkla	3.40 - 4.19	(4) Katılıyorum	3.40 - 4.19	(4) Kısmen katılıyorum	4.32 - 3.49
(5) Çok sık	4.20 - 5.00	(5) Tamamen katılıyorum	4.20 - 5.00	(5) Katılıyorum	5.16 - 4.33
				(6) Kesinlikle katılıyorum	6.00 - 5.17

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

4.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri hangi etkileme taktiklerini kullanmaktadırlar?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, okul müdürlerinin etkileme taktiklerine ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$) ve bu puanların standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	*Alt Boyutlar*	$\bar{X}$	*ss*	*Düzey*
Etkileme	Kurallara Uygunluk	3.56	.98	Sıklıkla
Taktikleri	Akıl Yoluyla İkna	3.31	1.01	Zaman zaman
	İşbirliği Yapma	3.17	1.12	Zaman zaman
	İstişarede Bulunma	3.10	1.09	Zaman zaman
	Teşvik Edici Talepte Bulunma	3.07	1.07	Zaman zaman
	Bilgilendirme	3.01	1.12	Zaman zaman
	Takdir Etme	2.99	1.21	Zaman zaman
	Başkaları ile Koalisyon Kurma	2.30	1.06	Çok nadir
	Baskı Yapma	2.30	1.07	Çok nadir
	Kişisel Yakınlığı Kullanma	1.99	1.10	Çok nadir
	Karşılık Verme	1.98	1.12	Çok nadir

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenler okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin alt boyutlarına ilişkin en yüksek değerleri kurallara uygunluk ($\overline{X}$ = 3.56), en düşük değeri ise karşılık verme ($\overline{X}$ = 1.98) boyutlarına verdikleri görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler, okul müdürlerinin en fazla kurallara uygunluk taktiğini, en az ise karşılık verme taktiğini kullandıkları algısına sahiptirler. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalama puan aralıkları değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kurallara uygunluk alt boyutunu "sıklıkla", akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, takdir etme, işbirliği yapma ve istişarede bulunma boyutlarını "zaman zaman", karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma boyutlarını "çok nadir" olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer bir ifade ile okul müdürleri kurallara uygunluk taktiğini sıklıkla; akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, takdir etme, işbirliği yapma ve istişarede bulunma taktiklerini zaman zaman; karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini çok nadir kullandıkları söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili algıları; cinsiyet, kıdem, görev türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili algıları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Çünkü ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta veri sayısının az olması ve veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanmaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmayabilir. Bu durumda bağımsız gruplar t testinin parametrik olmayan alternatifi Mann Whitney U-testi kullanılabilir (Can, 2013, s. 126). Öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili algıları kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek için de Mann Whitney U-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 24'te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları		*U*	*p*
	Erkek *n* = 232	Kadın *n*= 548	Erkek *n* = 232	Kadın *n* = 548		
Akıl Yoluyla İkna	405.81	384.02	94149.00	210441.00	60015.0	.215
Karşılık Verme	429.56	373.96	99658.50	204931.50	54505.5	.001
Teşvik Edici Talepte Bulunma	418.36	378.71	97058.50	207531.50	57105.5	.024
Kurallara Uygunluk	386.51	392.19	89670.50	214919.50	62642.5	.746
Bilgilendirme	414.67	380.27	96204.00	208386.00	57960.0	.050
Baskı Yapma	389.06	391.11	90261.00	214329.00	63233.0	.907
İşbirliği Yapma	435.17	371.59	100958.50	203631.50	53205.5	.000
Takdir Etme	443.52	368.05	102896.00	201694.00	51268.0	.000
İstişarede Bulunma	424.18	376.24	98410.50	206179.50	55753.5	.006
Kişisel Yakınlığı Kullanma	463.00	359.81	107415.50	197174.50	46748.5	.000
Başkaları ile Koalisyon Kurma	425.72	375.59	98767.50	205822.50	55396.5	.004

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden akıl yoluyla ikna (U = 60015.0; $p > 0.05$), kurallara uygunluk, (U = 62642.5; $p > 0.05$), baskı yapma (U = 63233.0; $p > 0.05$) alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre farkın anlamlı olmadığı; karşılık verme (U = 54505.5; $p < 0.05$), teşvik edici talepte bulunma (U = 57105.5; $p < 0.05$), bilgilendirme (U = 57960.0; $p < 0.05$), işbirliği yapma (U = 53205.5; $p < 0.05$), takdir etme (U = 51268.0; $p < 0.05$), istişarede bulunma (U = 55753.5; $p < 0.05$), kişisel yakınlığı kullanma (U = 46748.5; $p < 0.05$) ve başkaları ile koalisyon kurma (U =55396.5; $p < 0.05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma taktiklerine ilişkin algı düzeyleri, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 25'te kıdem değişkenine göre öğretmenlerinin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri algılarına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			*Sd*	X^2	*p*	Anlamlı Fark
	A *n* = 476	B *n = 262*	C *n = 20*				
Akıl Yoluyla İkna	374.41	391.49	343.55		1.594	.451	-
Karşılık Verme	390.54	353.94	451.65		7.40	.025	A-B, B-C
Teşvik Edici Talepte Bulunma	369.30	399.13	365.23		3.247	.197	-
Kurallara Uygunluk	390.55	364.97	306.78		4.633	.099	-
Bilgilendirme	377.31	388.10	318.88		2.00	.368	-
Baskı Yapma	382.10	376.04	362.90		.250	.883	-
İşbirliği Yapma	380.35	378.58	371.30		.040	.980	-
Takdir Etme	370.26	392.40	430.38	2	2.858	.240	-
İstişarede Bulunma	375.85	389.26	338.60		1.361	.506	-
Kişisel Yakınlığı Kullanma	375.97	375.94	510.10		7.661	.022	B-C, A- C
Başkaları ile Koalisyon Kurma	377.24	378.23	450.00		2.154	.341	-

A: 1-15 yıl arası B: 16-30 yıl arası, C: 31 yıl ve üstü, $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden akıl yoluyla ikna [$X^2 = 1.594$; $p > 0.05$], teşvik edici talepte bulunma [$X^2 = 3.247$; $p > 0.05$], kurallara uygunluk [$X^2 = 4.633$; $p > 0.05$], bilgilendirme [$X^2 = 2.00$; $p > 0.05$], baskı yapma [$X^2 = .250$; $p > 0.05$], işbirliği yapma [$X^2 = .040$; $p > 0.05$], takdir etme [$X^2 = 2.858$; $p > 0.05$], istişarede bulunma [$X^2 = 1.361$; $p > 0.05$] ve başkaları ile koalisyon kurma [$X^2 = 2.154$; $p > 0.05$] alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; karşılık verme [$X^2 = 7.40$; $p < 0.05$] ve kişisel yakınlığı kullanma [$X^2 = 7.661$; $p < 0.05$] alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden karşılık verme ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutlarına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; karşılık verme alt boyutunda 1-15 yıl arası ile 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-30 yıl arası ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre; 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ise

16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin kullandığı karşılık verme taktiğine yönelik algıları daha yüksektir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre kişisel yakınlığı kullanma alt boyutunda, 16-30 yıl arası ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında; 1-15 yıl arası ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 1-15 yıl ve 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin kullandığı kişisel yakınlığı kullanma taktiğine yönelik algıları daha yüksektir.

Tablo 26'da öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26. Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları			
	Sınıf Öğr. *n = 439*	Branş Öğr. *n = 330*	Sınıf Öğr. *n = 439*	Branş Öğr. *n = 330*	*U*	*p*
Akıl Yoluyla İkna	370.53	404.25	162663.5	133401.5	66083.5	.037
Karşılık Verme	369.32	405.85	162133.5	133931.5	65553.5	.020
Teşvik Edici Talepte Bulunma	365.46	410.99	160438.0	135627.0	63858.0	.005
Kurallara Uygunluk	360.91	417.05	158438.0	137627.0	61858.0	.000
Bilgilendirme	371.19	403.37	162952.0	133113.0	66372.0	.046
Baskı Yapma	376.18	396.73	165144.0	130921.0	68564.0	.202
İşbirliği Yapma	367.42	408.38	161299.0	134766.0	64719.0	.011
Takdir Etme	372.20	402.03	163396.0	132669.0	66816.0	.064
İstişarede Bulunma	368.18	407.38	161629.5	134435.5	65049.5	.015
Kişisel Yakınlığı Kullanma	376.69	396.05	165368.0	130697.0	68788.0	.221
Başkaları ile Koalisyon Kurma	385.53	384.29	169248.5	126816.5	72201.5	.939

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden baskı yapma (U = 68564.0; $p > 0.05$), takdir etme (U = 66816.0; $p > 0.05$), kişisel yakınlığı kullanma (U = 68788.0; $p > 0.05$), başkaları ile koalisyon kurma (U = 72201.5; $p > 0.05$) alt boyutlarına ilişkin algılarında görev türü değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; akıl yoluyla ikna (U = 66083.5; $p < 0.05$), karşılık verme (U = 65553.5; $p < 0.05$), teşvik edici talepte bulunma (U = 63858.0; $p < 0.05$), kurallara uygunluk (U = 61858.0; $p < 0.05$), bilgilendirme (U = 66372.0; $p < 0.05$), işbirliği yapma (U = 64719.0; p

< 0.05), istişarede bulunma (U = 65049.5; $p < 0.05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla farklı branşlara sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır. Buna göre branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin kullandıkları akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma taktiklerine ilişkin algı düzeyleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Tablo 27'de öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri algılarına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
	A *n = 100*	B *n = 603*	C *n = 73*				
Akıl Yoluyla İkna	364.67	396.10	358.39		3.164	.206	-
Karşılık Verme	388.86	392.33	356.39		1.791	.408	-
Teşvik Edici Talepte Bulunma	383.96	392.66	360.38		1.407	.495	-
Kurallara Uygunluk	336.73	391.77	432.38		8.366	.015	A-B, A-C
Bilgilendirme	358.31	398.55	346.85		5.589	.061	-
Baskı Yapma	368.62	391.63	389.88		.915	.633	-
İşbirliği Yapma	380.00	389.86	388.95	2	.168	.920	-
Takdir Etme	374.51	387.18	418.59		1.739	.419	-
İstişarede Bulunma	360.89	393.44	385.53		1.837	.399	-
Kişisel Yakınlığı Kullanma	391.42	391.02	363.71		1.033	.596	-
Başkaları ile Koalisyon Kurma	391.57	392.33	352.67		2.082	.353	-

A: Yüksekokul, B: Lisans, C: Lisansüstü $p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden akıl yoluyla ikna [X^2 = 3.164; $p > 0.05$], karşılık verme [X^2 = 1.791; $p > 0.05$], teşvik edici talepte bulunma [X^2 = 1.407; $p > 0.05$], bilgilendirme [X^2 = 5.589; $p >$

0.05], baskı yapma [X^2 = .915; p > 0.05], işbirliği yapma [X^2 = .168; p > 0.05], takdir etme [X^2 = 1.739; p > 0.05], istişarede bulunma [X^2 = 1.837; p > 0.05], kişisel yakınlığı kullanma [X^2 = 1.033; p > 0.05] ve başkaları ile koalisyon kurma [X^2 = 2.082; p > 0.05] alt boyutlarına ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; kurallara uygunluk [X^2 = 8.366; p < 0.05] alt boyutunda farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kurallara uygunluk alt boyutunda, yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, lisans mezunu öğretmenler yüksekokul mezunu öğretmenlere göre; lisansüstü mezunu öğretmenler ise yüksekokul mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin kullandığı kurallara uygunluk taktiğine yönelik algıları daha yüksektir.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$), bu puanların standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	*Alt Boyutlar*	$\bar{X}$	*ss*	*Düzey*
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Yardımlaşma	4.12	.53	Katılıyorum
	Centilmenlik	4.10	.80	Katılıyorum
	Vicdanlılık	4.26	.69	Tamamen katılıyorum
	Sivil Erdem	3.96	.65	Katılıyorum

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından vicdanlılık alt boyutuna ($\overline{X}$ = 4.26) en yüksek, sivil erdem alt boyutuna ($\overline{X}$ = 3.96) en düşük değeri verdikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin vicdanlılık davranışları algılarının yardımlaşma, centilmenlik ve sivil erdem davranışları algılarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalama puan aralıkları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin vicdanlılık davranışlarına

ilişkin algılarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde; yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem davranışlarına ilişkin algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.4.Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları algıları cinsiyet, kıdem, görev türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi; kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır.

Tablo 29'da öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları			
	Erkek *n=232*	Kadın *n=548*	Erkek *n=232*	Kadın *n=548*	*U*	*p*
Yardımlaşma	393.12	389.39	91203.50	213386.50	62960.5	.832
Centilmenlik	387.89	396.66	92024.0	212566.0	62140.0	.615
Vicdanlılık	406.96	383.53	94414.00	210176.00	59750.0	.178
Sivil Erdem	417.39	379.12	96834.00	207756.00	57330.0	.028

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma (U = 62960.5; $p > 0.05$), centilmenlik (U = 62140.0; $p > 0.05$) ve vicdanlılık (U = 59750.0; $p > 0.05$) alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre farkın anlamlı olmadığı; sivil erdem (U = 57330.0; $p < 0.05$) alt boyutuna ilişkin farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre sivil erdem alt boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 30'da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
	A *n=476*	B *n=262*	C *n=20*				
Yardımlaşma	378.80	373.59	473.60	2	3.928	.140	-
Centilmenlik	374.87	384.66	422.05		1.140	.565	-
Vicdanlılık	364.71	397.47	495.95		9.887	.007	A- B, A-C
Sivil Erdem	366.17	392.25	529.63		12.318	.002	A-C, B-C

A: 1-15 yıl arası B: 16-30 yıl arası, C: 31 yıl ve üstü, $p<.05$

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma [$X^2 = 3.928$; $p > 0.05$] ve centilmenlik [$X^2 = 1.140$; $p > 0.05$] alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; vicdanlılık [$X^2 = 7.40$; $p < 0.05$] ve sivil erdem [$X^2 = 7.40$; $p < 0.05$] alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutunda; 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16-30 yıl arası ve 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre; 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre vicdanlılık davranışlarına yönelik algıları daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem boyutunda; 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 1-15 yıl arası ve 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre sivil erdem davranışlarına yönelik algıları daha yüksektir.

Tablo 31'de öğretmenlerin görev değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31. Görev Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları			
	Sınıf Öğr. *n=439*	Branş Öğr. *n=330*	Sınıf Öğr. *n=439*	Branş Öğr. *n=330*	*U*	*p*
Yardımlaşma	387.08	382.23	169929.00	126136.00	71521.0	.763
Centilmenlik	377.79	394.59	165849.00	130216.00	69269.0	.293
Vicdanlılık	385.57	384.24	169266.00	126799.00	72184.0	.933
Sivil Erdem	386.55	382.93	169697.50	126367.50	71752.5	.821

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma (U = 71521.0; $p > 0.05$), centilmenlik (U = 69269.0; $p > 0.05$), vicdanlılık (U = 72184.0; $p > 0.05$) ve sivil erdem (U = 71752.5; $p > 0.05$) alt boyutlarına ilişkin algılarında görev değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarına ilişkin benzer algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 32' de öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
	A *n=100*	B *n=603*	C *n=73*				
Yardımlaşma	410.49	384.40	392.26	2	1.197	.552	
Centilmenlik	420.02	385.79	356.20		3.636	.162	
Vicdanlılık	439.44	386.68	333.72		9.860	.009	A-C, A-B
Sivil Erdem	440.01	379.59	391.56		6.392	.041	A-B

A: Yüksekokul, B: Lisans, C: Lisansüstü $p < .05$

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma [X^2 = 1.197; $p > 0.05$] ve sivil erdem [X^2 = 3.636; $p > 0.05$] alt boyutlarına ilişkin algılarında

eğitim düzeyi değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; vicdanlılık [$X^2 = 9.860$; $p < 0.05$] ve sivil erdem [$X^2 = 6.392$; $p < 0.05$] alt boyutlarına ilişkin farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutunda, yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, yüksekokul mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre vicdanlılık davranışlarına yönelik algıları daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem alt boyutunda yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yüksekokul mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre sivil erdem davranışlarına yönelik algıları daha yüksektir.

4.5. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Öğretmenlerin algılarına göre okul farkındalığı ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$), bu puanların standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Farkındalığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	*Alt Boyutlar*	$\bar{X}$	*ss*	*Düzey*
Okul Farkındalığı	Müdür Farkındalığı	3.82	.99	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmen Farkındalığı	4.32	.94	Kısmen Katılıyorum

Tablo 33 incelendiğinde; öğretmenlerin okul farkındalığının alt boyutlarından öğretmen farkındalığına ($\overline{X} = 4.32$), müdür farkındalığına ($\overline{X} = 3.82$) kıyasla daha yüksek değer verdikleri görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler, okul farkındalığının öğretmen farkındalığı alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Okul Farkındalığı Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamalar puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin müdür farkındalığı ve öğretmen farkındalığına ilişkin algılarının "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Öğretmenlerin okul farkındalığı ile ilgili algıları cinsiyet, kıdem, görev türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algıları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi; kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Tablo 34'te öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre okul farkındalığı algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları			
	Erkek n=232	Kadın n=548	Erkek n=232	Kadın n=548	U	p
Müdür Farkındalığı	415.58	379.88	96415.50	208174.50	57748.50	.043
Öğretmen Farkındalığı	405.11	384.32	93984.50	210605.50	60179.50	.238

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin okul farkındalığının öğretmen farkındalığı (U = 60179.50; $p > 0.05$) alt boyutuna ilişkin algılarında cinsiyete göre farkın anlamlı olmadığı; müdür farkındalığı (U = 57748.50; $p < 0.05$) alt boyutuna ilişkin farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdür farkındalığı alt boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 35'te öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre okul farkındalığı algılarına ilişkin ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			*Sd*	*X²*	*p*	*Anlamlı Fark*
	A *n=476*	B *n=262*	C *n=20*				
Müdür Farkındalığı	382.13	378.58	329.05	2	1.138	.566	-
Öğretmen Farkındalığı	377.48	382.15	392.78		.153	.926	-

A: 1-15 yıl arası B: 16-30 yıl arası, C: 31 yıl ve üstü, p<.05

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin okul farkındalığının müdür farkındalığı [X^2 = 1.138; $p > 0.05$] ve öğretmen farkındalığı [X^2 = .153; $p > 0.05$] alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin okul farkındalığının alt boyutlarına ilişkin algıları birbirine benzer şekildedir.

Tablo 36'da öğretmenlerinin görev değişkenine göre okul farkındalığı algılarına ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36. Görev Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları			
	Sınıf Öğr. *n=439*	Sınıf Öğr. *n=330*	Sınıf Öğr. *n=439*	Sınıf Öğr. *n=330*	*U*	*p*
Müdür Farkındalığı	363.52	413.57	159587.00	136478.00	63007.0	.002
Öğretmen Farkındalığı	373.13	400.78	163806.00	132259.00	67226.0	.087

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin okul farkındalığının öğretmen farkındalığı (U = 67226.0; $p > 0.05$) alt boyutuna ilişkin algılarında görev değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı; müdür farkındalığı (U = 63007.00; $p < 0.05$) alt boyutuna ilişkin farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre branş öğretmenlerinin müdür farkındalığına ilişkin algı düzeyleri, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Tablo 37'de öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre okul farkındalığı algılarına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 37. Eğitim Düzeyi Değişkenine Öğretmenlerin Göre Okul Farkındalığı Algılarına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			*Sd*	X^2	*p*	Anlamlı Fark
	A *n=100*	B *n=603*	C *n=73*				
Müdür Farkındalığı	364.59	395.56	362.93		2.695	.260	-
Öğretmen Farkındalığı	395.92	387.58	385.9	2	.129	.937	-

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin okul farkındalığının müdür farkındalığı [X^2 = 2.695; $p > 0.05$] ve öğretmen farkındalığı [X^2 = .129; $p > 0.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları birbirine benzer şekildedir.

4.7.Etkileme Taktikleri, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Okul Farkındalığı Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın yedinci alt problemi, "okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığı arasında nasıl bir ilişki vardır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemlerinin çözümlenmesine yönelik olarak okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı alt boyutları arasındaki korelâsyonları belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve okul farkındalığının alt boyutları arasındaki korelasyonları belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri, Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Okul Farkındalığının Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Akıl yoluyla ikna	-	.25**	.70**	.53**	.59**	-.29**	.64**	.51**	.63**	.14**	.16**	.19**	.15**	.09*	.20**	.59**	.23**
2. Karşılık verme		-	.40**	19 **	.38**	.09**	.29**	.35**	.31**	.43**	.37**	.06	-.10*	-07	.17**	.22**	-.04
3. Teşvik edici talepte bulunma			-	.52**	.70 **	-21**	70**	.61**	.67**	.30**	.32**	.24**	.09*	.09**	.24**	.54**	.24**
4. Kurallara uygunluk				-	.48 **	-.05	.46**	.35**	.48**	.11**	.15**	.24**	.13**	.17**	.22**	.34**	.09**
5. Bilgilendirme					-	-.12**	.66**	.59**	.65**	.32**	.34**	.20**	.07	.06	.21**	.47**	.19**
6. Baskı yapma						-	-.25**	-.12**	-.23**	.20**	-.21**	.01	-.23**	-.04	-.04	-.37**	-.22**
7. İşbirliği yapma							-	.64**	.74**	.24**	.29**	.25**	.13**	.10**	.25**	.57**	.25**
8. Takdir etme								-	.67**	.39**	.39**	.23**	.07	.06	.27**	.43**	.17**
9. İstişarede bulunma									-	.30**	.34**	.23**	.13**	.11**	.26**	.56**	.23**
10. Kişisel yakınlığı kullanma										-	.64**	.07*	-.07	-.01	.11**	.09**	-.01
11. Başkaları ile koalisyon kurma											-	.15**	.-.06	.02	.12**	.08*	.05
12. Yardımlaşma												-	.25**	.40**	.46**	.24**	.19**
13. Centilmenlik													-	.21**	.19**	.22**	.32**
14. Vicdanlılık														-	.38**	.08*	.13**
15. Sivil erdem															-	.20**	.10**
16. Müdür farkındalığı																-	.35**
17. Öğretmen farkındalığı																	-

** p < .01; * p < .05

Tablo 38 incelendiğinde; okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Özellikle akıl yoluyla ikna ile müdür farkındalığı (r = .59; p < 0.01); teşvik edici talepte bulunma ile müdür farkındalığı (r = .54; p < 0.01); kurallara uygunluk ile müdür farkındalığı (r = .34; p < 0.01); bilgilendirme ile müdür farkındalığı (r = .47; p < 0.01); işbirliği yapma ile müdür farkındalığı (r = .57; p < 0.01); takdir etme ile müdür farkındalığı (r = .43; p < 0.01); istişarede bulunma ile müdür farkındalığı (r = .56; p < 0.01) boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte baskı yapma ile müdür farkındalığı (r = -.37; p < 0.01) boyutları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme ve istişarede bulunma taktiklerini kullanma düzeyleri arttıkça farkındalık algıları da artış göstermektedir. Öte yandan, okul müdürlerinin baskı yapma taktiğini kullanma düzeyleri arttıkça farkındalık algıları azalmaktadır.

Centilmenlik ile öğretmen farkındalığı (r = .32; p < 0.01) boyutları arasında, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yani öğretmenlerin centilmenlik davranışları arttıkça, farkındalık algıları da artmaktadır.

Öğretmen farkındalığı ile müdür farkındalığı (r = .35; p < 0.01) boyutları arasında, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yani öğretmenlerin farkındalık algıları arttıkça, okul müdürlerinin de farkındalık algıları artış göstermektedir.

4.8. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri, Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını ve Okul Farkındalığı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı arasında yordayıcı ilişkiler var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin kullandığı etkileme taktiklerinin, öğretmenlerin yardımlaşma davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Yardımlaşma Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	3.432	.095		36.232	.000		
Akıl Yoluyla İkna	-.019	.028	-.035	-.651	.515	.190	-.023
Karşılık Verme	-.033	.019	-.069	-1.725	.085	.060	-.062
Teşvik Edici Talepte Bulunma	.050	.030	.099	1.643	.101	.242	.059
Kurallara Uygunluk	.079	.023	.144	3.358	.001	.243	.120
Bilgilendirme	-.016	.026	-.034	-.631	.528	.201	-.023
Baskı Yapma	.033	.020	.065	1.685	.092	.010	.061
İşbirliği Yapma	.048	.027	.105	1.793	.073	.246	.064
Takdir Etme	.043	.023	.098	1.910	.056	.229	.069
İstişarede Bulunma	.009	.029	.018	.312	.755	.230	.011
Kişisel Yakınlığı Kullanma	-.031	.023	-.064	-1.351	.177	.079	-.049
Başkaları ile Koalisyon Kurma	.048	.024	.095	2.019	.044	.152	.072

R = .322; R^2 = .104; F = 8.143; p = 0.000

Tablo 39'da yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yardımlaşma) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelâsyonlar incelendiğinde, akıl yoluyla ikna ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .190); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.023" olduğu; karşılık verme ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .060); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.062" olduğu; teşvik edici talepte bulunma ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .242); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .059" olduğu; kurallara uygunluk ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .243); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .123" olduğu; bilgilendirme ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .201); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.023" olduğu; baskı yapma ve yardımlaşma arasında

pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .010); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .061" olduğu; işbirliği yapma ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .246); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .064" olduğu; takdir etme ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .229); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .069" olduğu istişarede bulunma ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .230); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .011" olduğu; kişisel yakınlığı kullanma ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .079); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.049" olduğu; başkaları ile koalisyon kurma ve yardımlaşma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .152); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .072" olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin yardımlaşma davranışları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .322; R^2 = .104; F = 8.143; p = 0.000). Söz konusu etkileme taktikleri, yardımlaşma davranışının yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin yardımlaşma değişkeni üzerinde göreli yordama sırası; kurallara uygunluk, işbirliği yapma, teşvik edici talepte bulunma, takdir etme, başkaları ile koalisyon kurma, baskı yapma, istişarede bulunma, bilgilendirme, akıl yoluyla ikna, kişisel yakınlığı kullanma, karşılık verme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kurallara uygunluk ve başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri, yardımlaşma alt boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı birer yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yardımlaşma alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Yardımlaşma = 3.432 + -.019 Akıl yoluyla ikna + -.033 Karşılık verme + .050 Teşvik edici talepte bulunma + .079 Kurallara uygunluk + -.016 Bilgilendirme + .033 Baskı yapma + .048 İşbirliği yapma + .043 Takdir etme + .009 İstişarede bulunma + -.031 Kişisel yakınlığı kullanma + .048 Başkaları ile koalisyon kurma

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin, centilmenlik davranışını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Centilmenlik Davranışlarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	4.100	.159		25.815	.000		
Akıl Yoluyla İkna	.056	.048	.063	1.170	.242	.154	.042
Karşılık Verme	-.089	.032	-.112	-2.746	.006	-.096	-.098
Teşvik Edici Talepte Bulunma	-.032	.051	-.039	-.636	.525	.091	-.023
Kurallara Uygunluk	.084	.039	.093	2.140	.033	.125	.077
Bilgilendirme	-.015	.043	-.019	-.358	.721	.069	-.013
Baskı Yapma	-.155	.033	-.186	-4.733	.000	-.233	-.168
İşbirliği Yapma	.026	.045	.035	.586	.558	.128	.021
Takdir Etme	-.002	.038	-.003	-.057	.954	.066	-.002
İstişarede Bulunma	.047	.049	.058	.964	.335	.131	.035
Kişisel Yakınlığı Kullanma	.005	.039	.006	.123	.902	-.067	.004
Başkaları ile Koalisyon Kurma	-.016	.040	-.019	-.408	.683	-.063	-.015

R = .288; R^2 = .083; F = 6.370; p = 0.000

Tablo 40'ta görüldüğü gibi; regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin centilmenlik davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .288; R^2 = .083; F = 6.370; p = 0.000). Söz konusu etkileme taktikleri, centilmenlik davranışının yaklaşık % 1'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının centilmenlik alt boyutunu yordamadığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin vicdanlılık davranışını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Vicdanlılık Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	3.887	.127		30.638	.000		
Akıl Yoluyla İkna	-.027	.038	-.039	-.707	.480	.087	-.025
Karşılık Verme	-.026	.026	-.041	-.987	.324	-.007	-.035
Teşvik Edici Talepte Bulunma	.030	.041	.046	.731	.465	.099	.026
Kurallara Uygunluk	.109	.031	.155	3.486	.001	.164	.124
Bilgilendirme	-.041	.034	-.067	-1.201	.230	.061	-.043
Baskı Yapma	-.006	.026	-.010	-.242	.809	-.035	-.009
İşbirliği Yapma	.020	.036	.034	.555	.579	.101	.020
Takdir Etme	-.004	.030	-.008	-.143	.886	.064	-.005
İstişarede Bulunma	.041	.039	.064	1.047	.295	.110	.038
Kişisel Yakınlığı Kullanma	-.025	.031	-.040	-.816	.415	-.010	-.029
Başkaları ile Koalisyon Kurma	.022	.032	.034	.694	.488	.027	.025

R = .186; R^2 = .034; F = 2.507; p = 0.04

Tablo 41'de görüldüğü gibi; regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin vicdanlılık davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .186; R^2 = .034; F = 2.507; p = 0.04). Söz konusu etkileme taktikleri, vicdanlılık davranışının yaklaşık % 1'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin etkileme taktiklerini kullanma düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutunu yordamadığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin, öğretmenlerin sivil erdem davranışını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Sivil Erdem Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	3.227	.115		28.123	.000		
Akıl Yoluyla İkna	-.018	.034	-.028	-.517	.605	.202	-.019
Karşılık Verme	.046	.023	.078	1.942	.052	.171	.070
Teşvik Edici Talepte Bulunma	.019	.037	.032	.527	.598	.243	.019
Kurallara Uygunluk	.081	.028	.123	2.866	.004	.224	.103
Bilgilendirme	-.024	.031	-.042	-.780	.436	.211	-.028
Baskı Yapma	.001	.024	.001	.025	.980	-.042	.001
İşbirliği Yapma	.034	.033	.062	1.053	.293	.249	.038
Takdir Etme	.081	.027	.152	2.969	.003	.270	.106
İstişarede Bulunma	.032	.035	.053	.902	.367	.255	.032
Kişisel Yakınlığı Kullanma	-.009	.028	-.016	-.338	.735	.111	-.012
Başkaları ile Koalisyon Kurma	-.002	.029	-.003	-.073	.942	.120	-.003

R = .319; R^2 = .102; F = 7.985; p = 0.00

Tablo 42'de yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımlı (sivil erdem) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelâsyonlar incelendiğinde, akıl yoluyla ikna ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .202); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.019" olduğu; karşılık verme ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .171); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = 0.70" olduğu; teşvik edici talepte bulunma ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .243); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .019" olduğu; kurallara uygunluk ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .224); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .103" olduğu; bilgilendirme ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .211); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = -.028" olduğu; baskı yapma ve sivil erdem arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = -.042); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde,

bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .001" olduğu; işbirliği yapma ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .249); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .038" olduğu; takdir etme ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .270); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .106" olduğu istişarede bulunma ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .255); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .032" olduğu; kişisel yakınlığı kullanma ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .111); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.012" olduğu; başkaları ile koalisyon kurma ve sivil erdem arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .120); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.003" olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin sivil erdem davranışları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .319; R^2 = .102; F = 7.985; p = 0.00). Söz konusu etkileme taktikleri, sivil erdem davranışının yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin sivil erdem değişkeni üzerinde göreli yordama sırası; takdir etme, kurallara uygunluk, karşılık verme, işbirliği yapma, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, baskı yapma, başkaları ile koalisyon kurma, kişisel yakınlığı kullanma, akıl yoluyla ikna, bilgilendirme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kurallara uygunluk ve takdir etme değişkenleri, sivil erdem alt boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı birer yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre sivil erdem alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Sivil erdem = 3.227 + -.018 Akıl yoluyla ikna + .046 Karşılık verme + .019 Teşvik edici talepte bulunma + .081 Kurallara uygunluk + -.024 Bilgilendirme + .001 Baskı yapma + .034 İşbirliği yapma + .081 Takdir etme + .032 İstişarede bulunma + -.009 Kişisel yakınlığı kullanma + -.002 Başkaları ile koalisyon kurma

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin müdür farkındalığını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Okul Müdürlerinin Farkındalığını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	2.238	.135		16.598	.000		
Akıl Yoluyla İkna	.261	.040	.264	6.436	.000	.594	.226
Karşılık Verme	.056	.028	.063	2.028	.043	.220	.073
Teşvik Edici Talepte Bulunma	.063	.043	.067	1.447	.148	.536	.052
Kurallara Uygunluk	-.027	.033	-.026	-.803	.422	.338	-.029
Bilgilendirme	.033	.037	.037	.903	.367	.471	.032
Baskı Yapma	-.162	.028	-.173	-5.817	.000	-.365	-.205
İşbirliği Yapma	.157	.038	.184	4.102	.000	.574	.146
Takdir Etme	-.003	.032	-.004	-.095	.924	.425	-.003
İstişarede Bulunma	.157	.042	.171	3.764	.000	.558	.134
Kişisel Yakınlığı Kullanma	.002	.033	.003	.070	.944	.095	.003
Başkaları ile Koalisyon Kurma	-.086	.034	-.091	-2.531	.012	.080	-.091

R = .686; R^2 = .471; F = 62.516; p = 0.00

Tablo 43'te yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımlı (müdür farkındalığı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelâsyonlar incelendiğinde, akıl yoluyla ikna ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .594); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .226" olduğu; karşılık verme ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .220); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = 0.73" olduğu; teşvik edici talepte bulunma ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .536); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken

arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .052" olduğu; kurallara uygunluk ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .338); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.029" olduğu; bilgilendirme ve müdür farkındalığı arasında pozitiff yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .471); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .032" olduğu; baskı yapma ve müdür farkındalığı arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = -.365); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.205" olduğu; işbirliği yapma ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve ota düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .574); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .146" olduğu; takdir etme ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .425); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.003" olduğu; istişarede bulunma ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .558); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .134" olduğu; kişisel yakınlığı kullanma ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .095); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .003" olduğu; başkaları ile koalisyon kurma ve müdür farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .080); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.091" olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, müdür farkındalığı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (*R* = .686; R^2 = .471; *F* = 62.516; *p* = 0.00). Söz konusu etkileme taktikleri, müdür farkındalığının yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin müdür farkındalığı değişkeni üzerinde göreli yordama sırası; akıl yoluyla ikna, işbirliği yapma, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, karşılık verme, bilgilendirme,

kişisel yakınlığı kullanma, takdir etme, baskı yapma, kurallara uygunluk, başkaları ile koalisyon kurma şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise akıl yoluyla ikna, karşılık verme, işbirliği yapma, istişarede bulunma değişkenleri müdür farkındalığı alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif birer yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca baskı yapma ve başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri, müdür farkındalığı alt boyutu üzerinde negatif ve anlamlı birer yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, müdür farkındalığı alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Müdür farkındalığı = 2.238 + .261 Akıl yoluyla ikna + .056 Karşılık verme + .063 Teşvik edici talepte bulunma + -.027 Kurallara uygunluk + .033 Bilgilendirme + -.162 Baskı yapma + .157 İşbirliği yapma + -.003 Takdir etme + .157 İstişarede bulunma + .002 Kişisel yakınlığı kullanma + -.086 Başkaları ile koalisyon kurma

Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmen farkındalığını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmen Farkındalığını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	4.041	.164		24.581	.000		
Akıl Yoluyla İkna	.039	.049	.042	.788	.431	.227	.028
Karşılık Verme	-.112	.034	-.132	-3.325	.001	-.035	-.119
Teşvik Edici Talepte Bulunma	.141	.053	.160	2.671	.008	.244	.096
Kurallara Uygunluk	-.073	.041	-.076	-1.796	.073	.094	-.064
Bilgilendirme	.019	.045	.023	.438	.662	.189	.016
Baskı Yapma	-.118	.034	-.133	-3.467	.001	-.223	-.124
İşbirliği Yapma	.071	.047	.088	1.521	.129	.249	.055
Takdir Etme	-.008	.039	-.010	-.193	.847	.168	-.007
İstişarede Bulunma	.056	.051	.064	1.096	.274	.231	.039
Kişisel Yakınlığı Kullanma	-.057	.040	-.067	-1.419	.156	-.013	-.051
Başkaları ile Koalisyon Kurma	.067	.041	.075	1.612	.107	.052	.058

R = .346; R^2 = .120; F =9.582; p =0.00

Tablo 44'te yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımlı (öğretmen farkındalığı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelâsyonlar incelendiğinde, akıl yoluyla ikna ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .227); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .028" olduğu; karşılık verme ve öğretmen farkındalığı arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = -.035); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.119" olduğu; teşvik edici talepte bulunma ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .244); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .096" olduğu; kurallara uygunluk ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .094); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.064" olduğu; bilgilendirme ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .189); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .016" olduğu; baskı yapma ve öğretmen farkındalığı arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = -.223); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.124" olduğu; işbirliği yapma ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .249); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .055" olduğu; takdir etme ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .168); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.007" olduğu; istişarede bulunma ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .231); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .039" olduğu; kişisel yakınlığı kullanma ve öğretmen farkındalığı arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = -.013); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = -.051" olduğu; başkaları ile koalisyon kurma ve öğretmen farkındalığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (*r* = .052) ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "*r* = .058" olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri birlikte, öğretmen farkındalığı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .346; R^2 = .120; F =9.582; p =0.00). Söz konusu etkileme taktikleri, öğretmen farkındalığının yaklaşık % 12'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin öğretmen farkındalığı değişkeni üzerinde göreli yordama sırası; teşvik edici talepte bulunma, işbirliği yapma, başkaları ile koalisyon kurma, istişarede bulunma, akıl yoluyla ikna, bilgilendirme, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma, kurallara uygunluk, karşılık verme, baskı yapma şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise teşvik edici talepte bulunma değişkeni öğretmen farkındalığı alt boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu; karşılık verme ve baskı yapma değişkenleri öğretmen farkındalığı alt boyutu üzerinde negatif ve anlamlı birer yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen farkındalığı alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Öğretmen farkındalığı = 4.041 + .039 Akıl yoluyla ikna + -.112 Karşılık verme + .141 Teşvik edici talepte bulunma + -.073 Kurallara uygunluk + .019 Bilgilendirme + -.118 Baskı yapma + .071 İşbirliği yapma + -.008 Takdir etme + .056 İstişarede bulunma + -.057 Kişisel yakınlığı kullanma + .067 Başkaları ile koalisyon kurma

Okul farkındalığının öğretmenlerin yardımlaşma davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Yardımlaşma Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
	3.415	.098		34.928	.000		
Müdür Farkındalığı	.110	.020	.204	5.547	.000	.244	.195
Öğretmen Farkındalığı	.67	.021	.117	3.195	.001	.188	.114

R = .268; R^2 = .072; F = 30.261; p =0.00

Tablo 45 incelendiğinde, regresyon analizi sonuçlarına göre müdür ve öğretmen farkındalığı değişkenleri birlikte öğretmenlerin yardımlaşma davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .268; R^2 = .072; F = 30.261; p =0.00). Bu sonuçlara göre; müdür ve öğretmen farkındalığı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma alt boyutunu yordamadığı söylenebilir.

Okul farkındalığının öğretmenlerin centilmenlik davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Centilmenlik Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
	2.541	.158		16.064	.000		
Müdür Farkındalığı	.112	.032	.125	3.486	.001	.221	.124
Öğretmen Farkındalığı	.261	.034	.276	7.709	.000	.320	.266

R = .340; R^2 = .116; F = 51.247; p =0.00

Tablo 46'da yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımlı (centilmenlik) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelâsyonlar incelendiğinde, müdür farkındalığı ile centilmenlik arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .221); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .124" olduğu; öğretmen farkındalığı ile centilmenlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r = .320); ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının "r = .266" olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre müdür ve öğretmen farkındalığı değişkenleri birlikte, öğretmenlerin centilmenlik davranışları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .340; R^2 = .116; F = 51.247; p =0.00). Müdür ve öğretmen farkındalığı centilmenlik davranışlarının yaklaşık % 12'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin centilmenlik değişkeni üzerinde göreli yordama sırası; öğretmen farkındalığı ve müdür farkındalığı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise müdür farkındalığı ve öğretmen farkındalığı değişkenleri centilmenlik alt boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre centilmenlik alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Centilmenlik = 2.541+ .112 müdür farkındalığı + .261öğretmen farkındalığı

Okul farkındalığının, öğretmenlerin vicdanlılık davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Vicdanlılık Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
	3.757	.130		28.994	.000		
Müdür Farkındalığı	.032	.026	.046	1.208	.227	.088	.043
Öğretmen Farkındalığı	.090	.028	.122	3.230	.001	.138	.115

R = .144; R^2 = .021; F = 8.292; p =0.00

Tablo 47 incelendiğinde; regresyon analizi sonuçlarına göre müdür ve öğretmen farkındalığı değişkenleri birlikte öğretmenlerin vicdanlılık davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .144; R^2 = .021; F = 8.292; p = 0.00). Bu sonuçlara göre; müdür ve öğretmen farkındalığı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutunu yordamadığı söylenebilir. Okul farkındalığının öğretmenlerin sivil erdem davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Okul Farkındalığının Öğretmenlerin Sivil Erdem Davranışlarını Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
	3.365	.120		28.015	.000		
Müdür Farkındalığı	.124	.024	.190	5.085	.000	.204	.179
Öğretmen Farkındalığı	.029	.026	.042	1.125	.261	.108	.040

R = .208; R^2 = .043; F = 17,659; p =0.00

Tablo 48 incelendiğinde; regresyon analizi sonuçlarına göre müdür ve öğretmen farkındalığı değişkenleri birlikte öğretmenlerin sivil erdem davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .208; R^2 = .043; F = 17.659; p = 0.00). Bu sonuçlara

göre; müdür ve öğretmen farkındalığı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem alt boyutunu yordamadığı söylenebilir.

4.9. Okul Farkındalığının Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki Aracı Etkisi

Araştırmanın yedinci alt probleminde "Okul farkındalığı, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında aracı etkiye sahip midir?" olarak belirlenmişti. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Okul farkındalığının okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki aracı etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Okul Farkındalığının Okul Müdürlerinin Etkileme taktikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi

Değişkenler	R^2	F	B	β	t	p
1.Basamak: Model 1	.157	146.352				
Sabit Değer			2.835		26.339	.000
Etkileme Taktikleri			.450	.397	12.098	.000
Bağımlı Değişken: Okul Farkındalığı						
	R^2	F	B	β	t	P
2.Basamak: Model 2	.016	12.776				
Sabit Değer			3.414		48.803	.000
Okul Farkındalığı			.060	.127	3.574	.000
Bağımlı Değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı						
	R^2	F	B	β	t	P
3.Basamak: Model 3	.071	59.798				
Sabit Değer			3.259		60.993	.000
Etkileme Taktikleri			.144	.266	7.732	000
Bağımlı Değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı						
	R^2	F	B	β	t	P
4.Basamak: Model 4	.071	30.094				
Sabit Değer			3.225		43.942	.000
Etkileme Taktikleri			.137	.256	6.831	.000
Okul Farkındalığı			.012	.025	.664	.507
ΔR^2 (R^2 değişimi) = 0						
Bağımlı Değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı						

Tablo 49 incelendiğinde; yapılan ilk regresyon analizinde etkileme taktiklerinin (bağımsız değişken), okul farkındalığını (aracı değişken) pozitif ve anlamlı olarak (β = .397; p < .05)

etkilediği saptanmıştır. Etkileme taktikleri, okul farkındalığı üzerindeki değişimin %15'ini açıkladığı görülmektedir. Yapılan ikinci regresyon analizi sonucunda ise okul farkındalığı (aracı değişken), örgütsel vatandaşlık davranışlarını (bağımlı değişken) anlamlı olarak (β = .127; p < .05) etkilememektedir. Yapılan üçüncü regresyon analizi neticesinde etkileme taktikleri (bağımsız değişken) örgütsel vatandaşlık davranışlarını (bağımlı değişken) anlamlı olarak (β = .266; p < .05) etkilememektedir. Son olarak yapılan regresyon analizinde, okul farkındalığı değişkenin modele eklenmesiyle R^2'de herhangi bir artış olmamıştır. Etkileme taktikleri ve okul farkındalığının örgütsel vatandaşlık üzerindeki değişimi açıklamadığı (R^2 = .071) görülmektedir. Beta değerleri incelendiğinde model 3'teki beta katsayısının (β = .266), model 4'te bulunan beta katsayısından (β = .025) daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle okul farkındalığının, etkileme taktikleri ile örgütsel vatandaşlık arasında aracı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okul farkındalığı "kısmi aracı değişken" değildir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yorumlanmış, diğer araştırma bulguları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri (akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma) incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürleri kurallara uygunluk taktiğini sıklıkla; akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, takdir etme, işbirliği yapma ve istişarede bulunma taktiklerini zaman zaman; karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini çok nadir kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları; Gözü (2012), Maher (1999), Wickstrom (1981), Feath (2004), Quinley (1996), Yukl ve Falbe (1990) ve Yukl ve Tracey (1992) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, okul müdürlerinin en fazla kurallara uygunluk taktiğini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi, okul müdürlerinin okulu öncelikle bürokratik bir kurum olarak görmeleri ve kuralların vurgulandığı bir yönetim anlayışını benimsemeleri olabilir. Yukl'a (2013) göre kurallara uygunluk taktiği; resmi otoriteyi kabul ettirme ya da bir talebin meşruiyetini ortaya koyma, beklenmeyen bir kriz ile başa çıkma, önemli bir değişikliği uygulama esnasında kullanılmaktadır. Weber (1947), her bürokrasinin amaçlı olarak konulmuş soyut ve tutarlı kural ve düzenlemeler sistemine sahip olduğunu vurgulamıştır. Fakat kurallar, minimum seviyede kabul edilebilir davranışları açıklayarak öğretmenler arasında kayıtsızlığı güçlendirebilir. Kurallar, örgüt üyeleri için hem olumlu hem olumsuz

sonuçlar doğurabilir. Bu yüzden okul yöneticileri bunların her ikisini de düşünmek zorundadır (Hoy ve Miskel, 2010). Okulların kuralcı bir yönetim anlayışını benimsemesi, okulun atmosferini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Okul müdürlerinin kurallara uygunluk taktiğini kullanarak öğretmenler üzerinde geçici bir motivasyon sağlayabilecekleri söylenebilir. Yani okul müdürlerinin kurallara uygunluk taktiğini sıklıkla kullanmaları, öğretmenlerin bağlılıklarının ve motivasyonlarını azaltabilir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin kişisel yakınlığı kullanma taktiğini çok nadir kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, okul müdürleri ile öğretmenler arasında arkadaşlığa dayalı ilişkilerinin ve yardımseverlik davranışlarının yeterli olmadığının bir göstergesi olabilir. Kişisel yakınlığı kullanma taktiği dostluk, nezaket ve cömertlik ile ilgili bir taktiktir. Okullarda bürokratik yönetim anlayışının hâkim olması ve genellikle resmi iletişim kanallarının tercih edilmesi, okullarda sosyal ilişkilerin yeterince güçlü olmaması gibi nedenlerden ötürü okul müdürleri kişisel yakınlığı kullanma taktiğini yeterince benimsememiş olabilirler. Özetle okul müdürleri okulları genellikle biçimsel örgütler olarak algılayıp, öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarının göz ardı ediyor olabilirler.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, takdir etme, işbirliği yapma ve istişarede bulunma taktiklerini zaman zaman kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlere iltifatta bulunmak, saygılı ve dostça davranmak, öğretmenlerin ihtiyaçlarını, değerlerini ve fikirlerini önemsemek, öğretmenler üzerinde güçlü duygular uyandırmak, mantıklı argümanlar kullanmak, gerekli durumlarda işleyişle ilgili açıklamalarda bulunmak gibi pozitif davranışların okul müdürleri tarafından yeterince sergilenmediği anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin geleneksel yönetim anlayışını benimsemeleri, güç ve otoriteyi kullanma biçimleri bahsi geçen pozitif davranışların yeterince sergilenmemesinin bir nedeni olabilir.

Özellikle ılımlı taktiklerin (akıl yoluyla ikna etme, takdir etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, işbirliği ve bilgilendirme) yöneticiler tarafında kullanılması çalışanların bağlılığının (Yukl, 2013), adalet algılarının, iş doyumunun (Çalışkan, 2006) artmasını; işleri daha az rutin olarak görmelerini ve sosyal ilişkiler hakkında olumlu hislere sahip olmalarını (Porter vd.,1989) sağlamaktadır. Ayrıca ılımlı etkileme taktikleri örgütte inanç ve güveni (Culver, 1994), örgüt kültürü anlayışını ve ilişkileri geliştirmekte (Brosky, 2009); örgütsel bağlılığı (Carter, 2013; Chong vd., 2013), dönüşümcü liderlik algısını (Mehta ve Krishnan, 2004) arttırmaktadır. Kısaca okul

müdürlerinin ılımlı taktikleri kullanmaları örgüt kültürünün daha güçlü olmasına, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarının artmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin karşılık verme, baskı yapma, başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini çok nadir kullandıkları tespit edilmiştir. Karşılık verme, baskı, kurallara uygunluk, koalisyon taktikleri hedef kişinin örgüte sadece uyum göstermesini sağlamakta ve bağlılık ile sonuçlanmamaktadır (Fable ve Yukl, 1992; Yukl, 2013). Ayrıca bu tür zorlayıcı taktikler örgüte yönelik olumlu tutumların, iş tatminin, örgüte bağlılık hissinin ve güven algısının azalmasına neden olmaktadır (Culver; 1994; Çalışkan, 2006). Özellikle sert türde baskı, çalışanlarda kızgınlığa sebep olmakla birlikte yöneticiye güven ve saygının yok olmasına yol açmaktadır. Küçük bir olasılık olarak yumuşak türde baskı (örneğin ısrarcı talepler, kişinin bir şey yapmak için verdiği sözü hatırlatmak gibi), kişi ile aktörün ilişkisini zayıflatmadan bir görevin yerine getirilmesini sağlayabilir (Yukl, 2013; Yukl ve Tracy,1990). Bu araştırmada baskı yapma, karşılık verme, başkaları ile koalisyon kurma taktiklerinin okul müdürleri tarafından nadir olarak kullanılması müdürlerinin sert davranışlardan kaçındıklarının bir göstergesi olabilir. Yani okul müdürleri, bu taktikleri kullandıkları zaman öğretmenlerde bağlılık oluşmayacağının hatta olumsuz tutumların ortaya çıkabileceğinin bilincinde olabilirler. Diğer bir ifade ile okul müdürleri, öğretmenlerin bağlılığının ve gönüllü rol ötesi davranışlarının azalacağının farkında olmaları sebebiyle sert taktikleri çok nadir kullandıkları söylenebilir.

Aydın ve Pehlivan (2010), Kuru-Çetin (2013) ve Duyar vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalar, bu araştırmanın bulguları ile bir takım farklılıklar göstermektedir. Bahsi geçen araştırmalarda Kipnis vd. (1980) tarafından geliştirilen Örgütsel Etkileme Stratejileri Ölçeği'nin kullanılmış olması ve farklı örneklemler üzerinde araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu farklılığın sebebi olabilir. Aydın ve Pehlivan (2010) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin arkadaşlık, sebep gösterme, koalisyon ve pazarlık yapma taktiklerini yüksek düzeyde; yaptırım taktiğini ise en az düzeyde kullandıklarını saptanmıştır. Duyar vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada ise kamu eğitim kurumlarında yasal baskı çok sık kullanılmaktadır. Ayrıca Kuru-Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin arkadaşlığı kullanma, pazarlık yapma, başkaları ile koalisyon kurma ve diretme taktiklerini yüksek düzeyde kullandıkları saptanmıştır.

Etkileme taktiklerinin kullanımı konusunda yapılan çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin birbirlerini nasıl etkilediklerini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir (Brosky; 2009;

Dohlen, 2012; Rogers-Backus, 2010). Bu araştırmalarda öğretmenlerin akıl yoluyla ikna etme (Dohlen, 2012; Rogers-Backus, 2010), rasyonellik ve kendini sevdirme (Brosky, 2009) taktiklerini diğer taktiklere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile araştırmaların sonucunda öğretmenlerin iş arkadaşlarına yönelik olarak akıl yoluyla ikna, rasyonellik, kendini sevdirme taktiklerini diğer taktiklere göre daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bahsi geçen araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulguları ile farklılıklar göstermektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görev ve konumlarının farklılığı olabilir. Okul müdürü okulda resmi otorite ve gücün olduğu bir konumdadır. Bu yüzden okul müdürleri, insan ilişkilerine dayalı ılımlı taktikleri kullanmak yerine resmi otoriteyi kullanmayı tercih edebilirler. Öğretmenler ise birbirleri ile sosyal ilişkilerini geliştirebilecekleri eşit bir konumda ve birlikte çalışabilecekleri bir ortamda olmakla birlikte otorite ve gücü kullanmaktan uzaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler birbirlerine karşı ılımlı taktikleri daha fazla kullanıyor olabilirler.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma ve istişarede bulunma alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; akıl yoluyla ikna, kurallara uygunluk, baskı yapma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin kullandıkları karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma ve istişarede bulunma taktiklerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptirler. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma ve istişarede bulunma taktiklerine ilişkin daha yüksek algıya sahip olmalarının sebebi; okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun erkek olması, erkek öğretmenlerle ilişkilerin yakın olması ve okul yöneticiliği mesleğinin erkek egemen bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Kipnis vd. (1980), Maher (1999) ve Kuru-Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmalarda yöneticilerin algılarına göre kullanılan

etkileme taktikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi, söz konusu araştırmalarda yöneticilerin algılarına dayalı olarak etkileme taktiklerinin incelenmesi olabilir. Ayrıca yapılan araştırmalarda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre başkaları ile koalisyon kurma (Aydın ve Pehlivan, 2010; Gregg, 2003), karşılık verme (Feath, 2004), işbirliği (Jones, 1992), akıl yoluyla ikna (Cable ve Judge, 2003; Newton ve Burgoon, 1990) taktiklerini; erkek yöneticilerin ise baskı ve kurallara uygunluk taktiklerini (Feath, 2004) Jones (1992) daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden karşılık verme uygulama ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; diğer etkileme taktikleri ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin karşılık verme ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutlarına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Karşılık verme boyutunda 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16-30 yıl arası ve 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 16-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre; 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin kullandıkları karşılık verme alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahiptirler. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların kişisel yakınlığı kullanma alt boyutlarında öğretmenlik kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifade ile kıdem arttıkça öğretmenler, okul müdürlerinin kullandıkları kişisel yakınlığı kullanma taktiğine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin motivasyon, dostluk gibi davranışları yansıtan taktikleri daha fazla kullandıklarını düşünmelerinin sebebi, okul müdürleri ile daha fazla informal ilişkiler kurmaları ve okul müdürlerine güven duymaları olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara

uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma alt boyutlarına ilişkin algılarının görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; baskı yapma, takdir etme, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin kullandıkları akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma alt boyutlarında branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahiptirler. Bu farklılığın sebebi, branş öğretmenleri ve okul müdürü arasındaki yoğun iletişim ile ilgili olabilir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre görev alanlarında daha özerk bir konumdadır. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında gerekli düzenlemeleri yaparken gerekmedikçe okul müdürü ile iletişim kurmayabilirler. Fakat aynı okulda birden fazla branş öğretmeninin olması, ders programının düzenlenmesi, yürütülen projeler, merkezi sınav sistemleri gibi uygulamalar işlerin daha fazla karmaşıklaşmasına sebep olabilir. Örneğin, okul müdürleri bir görev dağılımında ya da bir faaliyette, söz konusu taktikleri branş öğretmenlerine yönelik daha fazla kullanabilirler.

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etkileme kullandıkları taktiklerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerden kurallara uygunluk alt boyutuna ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden kurallara uygunluk alt boyutuna ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifade ile eğitim düzeyi arttıkça, öğretmenler okul müdürlerinin kullandıkları kurallara uygunluk taktiğine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun sebebi, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul müdürleri ile formal iletişim kanallarını kullanmalarından ve okul müdürlerinin tüm öğretmenlere eşit uzaklıkta duran demokratik bir yönetim anlayışı sergilemeye özen göstermelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından

vicdanlılık boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler yardımlaşma, centilmenlik ve vicdanlılık davranışlarının gösterilme düzeyini yüksek olarak; vicdanlılık davranışların gösterilme düzeyini çok yüksek olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın bu bulguları Akduman ve Ölmez (2011), Çetin (2011), Polat (2007) Altınkurt ve Yılmaz (2012), Buluç (2008), Serin ve Buluç (2014), Oğuz (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterirken; Günbay vd. (2013) ve Sezgin ve Kılınç (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile farklılaşmaktadır. Günbay vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının en fazla yardımlaşma, en az sivil erdem boyutunda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sezgin ve Kılınç (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yardımseverlik, sportmenlik ve erdemlilik algılarının vicdanlılık boyutuna göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen bu araştırmalarda farklı ölçekler kullanılmış olması ve farklı örneklemler üzerinde araştırmaların gerçekleştirilmesi bu farklılığın sebebi olabilir.

Vicdanlılık boyutu dakik olmak, daha fazla sorumluluk almak, diğer arkadaşlarını çalışmaya teşvik etmek, kaynakları korumak gibi davranışları kapsamaktadır. Bu davranışlar, aslında öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini yansıtması sebebiyle öğretmenler tarafından vicdanlılık davranışları daha yüksek algılanmış olabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik ve vicdanlılık davranışını yüksek olarak algıladıkları tespit edilmiştir. ÖVD, öğretmenlerin zorluklar olsa dahi şikâyet etmeksizin işlerini yapmayı sürdürmeleri ve bir takım aksaklıkları hoşgörü ile karşılamaya gönüllü olmaları anlamına gelmektedir (Somech ve Ron, 2007). Örgütsel vatandaşlık davranışları örgütün öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi, bireylerinin sadakati, çalışması, özverisi ve bağlılıklarıyla yakından ilgilidir (Basım ve Şeşen, 2006). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; Karaman vd., 2008; Somech ve Ron, 2007). Yani bir okulun başarısı, öğretmenlerin okulun hedef ve amaçlarına ulaşmasında görev icabı yapılması gerekenlerin ötesine gitmeye istekli olmalarına bağlıdır (Somech ve Ron, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin görevleri dışında okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaları ve okula fazladan katkı sağlamaya istekli olmaları, okulun amaçlarına daha etkili şekilde ulaşması adına önemli görülmektedir (Sezgin ve Kılınç, 2012).

Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; yardımlaşma, centilmenlik ve vicdanlılık alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular Çetin (2011), Sökmen ve Boylu (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sivil erdem davranışları bir bütün olarak örgüte katılmayı ifade etmektedir. Bu tür davranışları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde göstermesi, kadınların geleneksel anne rolleri ve bu rol ile ilişkili olarak aile içi beklentiler ile ilişkili olabilir (Çetin, 2011, s. 79). Kadın öğretmenlerin günlük yaşantılarında sorumluluklarının fazla olması, okula aidiyetlerinin azalmasına ve bunun sonucunda sivil erdem davranışlarının da azalması sebep olabilir.

Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; yardımlaşma ve centilmenlik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarında öğretmenlik kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifade ile kıdem arttıkça, öğretmenler vicdanlılık ve sivil erdem davranışlarına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular Günbayı vd. (2013), Sezgin ve Kılınç (2012), Yılmaz (2010) ve Köse, Kartal ve Kayalı (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlikler göstermektedir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algılarının birbirinden farklı olmasının sebebi; öğretmenlerin zaman geçtikçe okul kültürüne uyum sağlamaları, meslekleri ile özdeşleşmeleri ve meslekilerinde daha fazla uzmanlaşmaları olabilir. Sivil erdem davranışları; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri, branşları ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, okullarında başarının artması için çalışmaları

(Arlı, 2011), etkinliklere, toplantılara, projelere aktif olarak katılmalarını ifade etmektedir. Vicdanlılık çalışanın kural ve düzenlemelere uyarak, örgüt için gerekli asgari rolden daha fazlasını yapmaya gönüllü olup isteğe bağlı davranışlarını ifade etmektedir (Organ, 1988). Öğretmenler kıdemleri arttıkça vicdanlılık boyutu kapsamında değerlendirilen rolünün ötesine geçip kuruma ekstra katkı yapmayı ifade eden davranışları daha fazla sergilemektedirler (Sezgin ve Kılınç, 2012). Böylelikle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin okullarda daha fazla gönüllü davranışlar sergileyip etkinliklere aktif katıldıkları, mesleki gelişime önem verdikleri ve okul başarısı için çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf ve branş öğretmenleri örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarına ilişkin benzer algıya sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları Sezgin ve Kılınç (2012), Polat (2007) ve Günbayı vd. (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni, farklı branştaki öğretmenlerin okulda benzer şartlar altında çalışmaları ve benzer faaliyetlere katılmaları olabilir.

Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; yardımlaşma ve centilmenlik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutunda yüksekokul mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun sebebi, yüksekokul mezunu öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin daha fazla oluşundan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul farkındalığının alt boyutlarına (müdür ve öğretmen farkındalığı) ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin,

öğretmen farkındalığı alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin, müdür farkındalığına ve öğretmen farkındalığına dair algıları "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Araştırmanın bu bulguları eğitim örgütlerinde Watts (2009), Sims (2011), Steele (2008), Scarbrough (2005), Michael (2008), Gage (2003), Ferguson (2006) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Farkındalık kabiliyeti, bir okulda öğretmenlerin ve yöneticilerin başarısızlığa odaklandıkları, olayları ve durumları basite indirgemekten kaçındıkları, öğrenme ve öğretmeye yönelik hassasiyet gösterdikleri, zorlukları yenme gücüne önem verdikleri ve uzmanlığa saygı duydukları bir kabiliyet olmakla birlikte başarılı bir okul için de ön koşuldur (Hoy vd., 2006). Farkındalık düzeyi yüksek olan bir okulda klasik yönetim anlayışından uzak, açık bir örgüt iklimi vardır (Tracy, 2007). Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirtmektedir. Açık iklimde çalışanlar arasında samimi bir ilişki vardır. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar (Güçlü, 2003). Diğer bir ifade ile açık bir örgüt iklimde çalışan öğretmenler, güçlü bir topluluk hissine ve sorunlarla daha iyi mücadele etme inancına sahip olmaları nedeniyle daha yüksek bir farkındalık algısına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul farkındalığı ile ilgili algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin müdür farkındalığı alt boyutuna ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; öğretmen farkındalığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdür farkındalığı alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahiptirler. Bunun nedeni, okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olması ve erkek öğretmenlerle okul müdürlerin daha fazla iletişimde ve etkileşimde bulunmalarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul farkındalığı ile ilgili algıları görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin müdür farkındalığı alt boyutuna ilişkin algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; öğretmen farkındalığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklı branşlara sahip öğretmenlerin müdür farkındalığına ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, müdür farkındalığı alt boyutunda branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre daha

yüksek bir algıya sahiptirler. Bu farklılığın sebebi, branş öğretmenlerinin çalışma alanları ile ilgili olabilir. Ortaokullarda çalışan branş öğretmenleri daha karmaşık bir sürecin içinde bulunmaları, öğrencilerin yaş grubu nedeniyle daha riskli bir grupla çalışmaları, öğrenci başarısını sorgulayan merkezi sınav baskıları gibi nedenlerle okul müdürlerinin farkındalık düzeylerini daha yüksek algılamış olabilirler.

Araştırmada, öğretmenlerin okul farkındalığı ile ilgili algıları kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul farkındalığının alt boyutlarına dair algıları, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir ifadeyle, farklı kıdemlere ve farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenler, okul farkındalığının alt boyutlarına ilişkin benzer algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni, farklı kıdem ve eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer sorunları yaşamaları olabilir. Yani sistemin hiyerarşik yapısı, katı yönetim anlayışı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, okulların fiziksel yetersizlikleri, sistemi olduğu gibi kabullenme ve duyarsızlaşma vb. sorunlar, farklı kıdem ve eğitim düzeyinde olan öğretmenler tarafından benzer şekilde algılanmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığının alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul farkındalığının alt boyutları arasında bazı korelasyonların anlamlı ve ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma ile müdür farkındalığı arasında orta düzeyde ve pozitif doğrusal ilişki bulunmaktadır. Buna karşın baskı yapma ile müdür farkındalığı arasında orta düzeyde negatif doğrusal ilişki bulunmaktadır. Ayrıca centilmenlik ile öğretmen farkındalığı arasında orta düzeyde pozitif; öğretmen farkındalığı ile müdür farkındalığı arasında orta düzeyde ve pozitif doğrusal ilişki bulunmaktadır. Etkileme taktikleri, resmi güç olmaksızın, insanlar ve informal grupların yanı sıra formal gruplar ve örgütlerde de kullanılmaktadır (Yukl ve Falbe, 1990; Yukl vd., 2005). Bu nedenle lider olarak nitelendirilen yöneticilerin etkileme taktiklerini kullanmaları kaçınılmazdır. Çünkü liderliğin doğası, etkileme sürecine dayanmaktadır. Öğretmenler, okul sisteminin zorlukları ve sorunları içinde mücadele etme ve öğrencilerin

öğrenmelerine daha fazla odaklanma hususunda okul müdürlerinin desteğine ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle farkındalık düzeyi yüksek olan okul müdürlerinin, liderlik yeteneğinin bir göstergesi olarak etkileme taktiklerini kullanması daha olasıdır.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Okullarda olağanüstü olaylar meydana geldiğinde krizi yönetebilen, küçük problemleri araştıran, inceleyen, başarısızlıkları yok etmeye çalışan azimli ve başarılı öğretmenler okul farkındalığı için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu şekilde çalışacak öğretmenler için esnek yapılı okullar gereklidir. Ülkemizde öncelikle bürokrasi ve kurallar, okul yapısının belirleyicisi olmaktadır. Her ne kadar kurallar ve bürokrasi okul için gerekli olsa da, öğrencilerin ve okulun başarısına odaklanılmış bir yönetim anlayışı farkındalık kabiliyeti için ayrı bir önem arz etmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri alt boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, kurallara uygunluk ve başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri yardımlaşma alt boyutunu; kurallara uygunluk ve takdir etme değişkenleri ise sivil erdem alt boyutu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada etkileme taktiklerinin alt boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışının centilmenlik ve vicdanlılık alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları (Bolat, Bolat ve Seymen, 2009), (Dulebohn vd., 2005), Mehtap (2011), Moideenkutty ve Schmidt (2011), Sparrowe vd. (2006), Sheer (2012), Lian ve Tu (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgularından yola çıkarak resmi pozisyonu ifade eden kurallara uygunluk ile başka insanlardan yardım almayı içeren başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini öğretmenlere yönelik kullanan okul müdürleri, öğretmenlerin yardımlaşma davranışlarını arttırabilecekleri söylenebilir. Koalisyon taktiği, toplumsal kanıt ilkesine dayanmaktadır. Buna göre toplumsal kanıt ilkesi, neyin doğru olduğunu bulmak için diğer insanların ne yaptıklarına önem verilmesi anlamına gelmektedir (Cialdini, 2001). Okul müdürü, öğretmenlerin desteğini aldığı zaman okulda gerçekleştirmek istediği bir faaliyetin daha kolay sonuçlanmasını sağlayacaktır. Bir projede ya da faaliyette tüm öğretmenlerin desteğini alan bir okul müdürü, okulda birlikte hareket etme ve yardımseverlik davranışlarını arttırabilir. Örneğin koalisyon taktiğini kullanan okul müdürü, öğretmenler

kurulu toplantısında okulda yeni bir uygulamanın kabul edilmesini daha kolay sağlayabilir. Özetle okul müdürü, tüm öğretmenlerin desteğini alarak yardımseverlik davranışlarının artmasını sağlayabilir.

Bununla birlikte başkaları ile koalisyon kurma taktiği, sert bir taktik olmasına rağmen Yukl (2013), bu taktiğin astlardan çok eş görevli çalışanları etkilemede kullanılmasını önermiştir. Okul müdürlerinin temel mesleğinin öğretmenlik olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, okul müdürlerini benzer görevde çalışanlar olarak algıladıkları için başkaları ile koalisyon kurma taktiği yardımlaşma davranışlarını yordadığı söylenebilir. Öte yandan yardımlaşma ülkemizin geleneksel anlayışında var olan bir anlayış ve davranış türüdür. Hatta bu davranışı göstermeyen kişiler çoğunluk tarafından hoşgörü ile karşılanmamaktadırlar (Aydoğan, 2010). Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin takdir etme taktiğini kullandıkları zaman öğretmenlerin sivil erdem davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Yani okul müdürleri, öğretmenlere övgüler ve iltifatlarda bulunarak öğretmenlerin faaliyetlere aktif katılımını sağlayabilecekleri söylenebilir. Benzer şekilde okul müdürlerinin kurallara uygunluk taktiğini kullanması, herkese eşit mesafede yaklaşma ve adil olma algısı oluşturması sebebiyle sivil erdem davranışlarının artmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin alt boyutlarının okul farkındalığı alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda akıl yoluyla ikna, karşılık verme, işbirliği yapma, istişarede bulunma değişkenleri müdür farkındalığı alt boyutunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı; baskı yapma ve başkaları ile koalisyon kurma değişkenleri müdür farkındalığı alt boyutunu negatif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin akıl yoluyla ikna, işbirliği yapma, istişarede bulunma taktiklerini kullandıkça farkındalık algılarının arttığı söylenebilir. Akıl yoluyla ikna, işbirliği yapma, istişarede bulunma taktikleri sosyal etkileşime dayalı olarak birlikte çalışma ve öğrenmeyi arttıran ve okulda küçük sorunları sürekli inceleme, araştırma yeteneğini güçlendirici ve ılımlı taktikler olduğu söylenebilir. Bundan dolayı okul müdürlerinin belirsizlikle daha fazla başa çıkan, basitleştirmeye karşı direnen, uzmanlığa saygı duyan, zorlukları yenme gayretinde olan ve faaliyetlere hassasiyet gösteren kimlikleri, söz konusu taktiklerin kullanımı ile yakın ilişkilidir. Ilımlı bir taktik olmamasına rağmen karşılık verme taktiğinin müdür farkındalığını anlamlı bir

şekilde yordaması, öğretmenlerin beklentileri ile ilişkili olabilir. Karşılık verme taktiği okul müdürünün öğretmenlere aylıkla ödüllendirme, takdir ve teşekkür gibi somut ödüller vaat etmesine dayanmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlere bu tür ödüller vaat ederek okulun başarısı için çalışma motivasyonu sağlayabilir.

Bununla birlikte okul müdürlerinin baskı yapma ve başkaları ile koalisyon kurma taktikleri, farkındalık düzeylerini negatif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin baskı yapma taktiğini kullandıkça farkındalık düzeylerinin azalabileceği ifade edilebilir. Baskı yapma taktiğinin öğretmenlerde kızgınlık, alınganlık ve olumsuz tutumlara neden olabileceği, güven hissinin azalabileceği söylenebilir. Bununla birlikte farkındalık sahibi bir okul müdürünün, baskı taktiğini kullanarak öğretmenlerde öğrencinin başarısına dair bir hassasiyet yaratması mümkün olmayabilir. Benzer şekilde başkaları ile koalisyon kurma taktiği zorlayıcı bir taktiktir. Öğretmenlerde zorunluluk hissinin ve motivasyon kaybının oluşmasına neden olabilir. Yukl'a (2013) göre yöneticiler, astları etkilemek için birçok seçeneğe sahip oldukları koalisyon taktiğini kullanmak nadiren gereklidir. Bu yüzden başkaları ile koalisyon ve müdür farkındalığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunabilir.

Ayrıca araştırmada teşvik edici talepte bulunma değişkeni öğretmen farkındalığı alt boyutunu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı; karşılık verme ve baskı yapma değişkenleri öğretmen farkındalığını negatif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Farkındalık okulda kötü günlerin olabileceğinin bilincinde olma, sürekli inceleme yapma, küçük sorunları araştırmanın önemi ve belirsizliğin kabulü, eğitim-öğretime hassasiyet duyma kabiliyeti olup öncelikle bireyin zihninde var olan bir kabiliyettir. Teşvik edici talepte bulunma taktiğini kullanan okul müdürünün öğretmenlerin ihtiyaçlarını, değerlerini, umutlarını, fikirlerini önemsediğini söylemek mümkündür. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin hislerine, inançlarına ve fikirlerine önem vererek öğretmenlerin farkındalık düzeylerini arttırabilecekleri söylenebilir. Öte yandan karşılık verme taktiği somut ödüller, kısıtlı kaynaklar, bilgi, tavsiye veya başka bir görevde yardım, kariyer desteği ya da politik destek (Yukl, 2013) gibi faydaları kapsamaktadır. Farkındalık algısı, bazı somut çıkarlara ya da ödüllere dayalı olmaktan öte örgütün yararına olan bir yetenektir. Bundan ötürü karşılık verme taktiği, öğretmenlerin farkındalık algısının azalmasına neden olabilir. Benzer şekilde baskı yapma taktiği, okul müdürünün otorite ve konum gücünü yansıtması sebebiyle öğretmenlerin farkındalık düzeylerini azaltabilir. Lian

ve Tui (2012) tarafından yapılan araştırmada da baskı taktiği ile çalışanların gönüllü rol ötesi davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Bu araştırmada müdür farkındalığı ve öğretmen farkındalığı, centilmenlik alt boyutunu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Okul farkındalığı belirsizliklerle başa çıkma, ortaya çıkabilecek riskleri görebilme ve krizlerin üstesinden gelme, okulda sürekli gözlem yapma ve küçük sorunları büyümeden fark edebilme ile ilgilidir. Farkındalık kavramının alanyazına yeni girmiş olması doğal olarak çalışmaları da sınırlandırmıştır. Bu nedenle alanyazında farkındalık ve ÖVD arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı düzeydedir (Allred, 2012; DiPaola vd., 2007). Allred (2012) tarafından yapılan çalışmada farkındalık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve empati ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. DiPaola vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada okul farkındalığının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Farkındalık düzeyinde olan okullarda beklenmeyen olaylar meydana geldiği zaman, sorun hızlıca uzmana taşınmaktadır. Okullarda okulun çıkarlarını kişisel çıkarların yerine koyan, meslektaşları ile birlikte şikâyet etmeksizin problemleri çözme girişiminde bulunan, fazladan çaba sarf etmeye gönüllü öğretmenler daha fazla farkındalık sahibidir. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı birbirine ayrılmaz bir şekilde bağlıdır. Farkındalık düzeyi yüksek olan okullarda ortaya çıkan problemlerin çözümü için esnek yapılar oluşturulabilmektedir. Çalışanlar, problemlerin çözümünden sonra okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmayı sürdürürler. Farkındalık düzeyinde olan okullarda, öğretmen ve yöneticilerin yaratıcı olmaya cesaretlendirildikleri ve öğrenci başarısına yardım için ne gerekiyorsa yapılan bir okul atmosferi vardır. Bu yüzden okul farkındalığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları pozitif olarak ilişkilidir (DiPaola vd., 2007).

Araştırmada son olarak okul farkındalığının, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında aracı etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul farkındalığının, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık arasında aracı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okul farkındalığı "kısmi aracı değişken" değildir.

21. yüzyılın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için ilköğretimde ve ortaöğretimde müdürler daha dinamik bir rol oynamak ve liderlik becerilerini kazanmak zorundadırlar (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010). Liderler başkalarına yaptırdıkları ve sağladıkları başarılar ile tanınırlar. Etkileme, kişisel ilişkiler veya lider ile taraftarı arasındaki duygusal bağ sayesinde iş yaptırmakla ilgilidir. Etki, bütün liderler için önemli olmakla birlikte demokratik ve katılımcı bir ortamda liderlik edecekler için çok daha önemlidir (Schleychty, 2011). Bundan dolayı okul müdürlerinin, liderlik sanatını kullanabilen bir lider olarak etkileme sürecinin önemini anlamış olmaları, okulların daha iyi yönetilmesi açısından ayrı bir önem arz etmektedir.

Bugün, okulların en önemli sorumluluklarından biri, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirebilmektir. Okulların küresel dünyada karşı karşıya olduğu sorumluluklar, mevcut eğitim sistemlerinin ve yapılarının yeniden sorgulanması gündeme getirmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005, s. 65). Bununla birlikte Türk Milli Eğitim sisteminin hiyerarşik ve geleneksel yönetim anlayışı, okullarda farkındalık uygulamalarının gerçekleştirilmesinin önünde bir engel olabilir. Çünkü okul farkındalığı, esnek yapılar oluşturmayı gerekli kılmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgu ve tartışmalara dayalı olarak elde edilen sonuç ve öneriler paylaşılmaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, okul müdürlerinin en fazla kurallara uygunluk taktiğini en az ise karşılık verme taktiğini; akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, takdir etme, istişarede bulunma ve işbirliği yapma taktiklerini zaman zaman; karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma, başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini ise çok nadir kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre; karşılık verme ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre; akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma alt boyutlarına ilişkin algılarında görev değişkenine göre; kurallara uygunluk alt boyutuna ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından vicdanlılık alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları; yardımlaşma, centilmenlik ve sivil erdem davranışlarının gösterilme düzeyini yüksek, vicdanlılık davranışlarının gösterilme düzeyini ise çok yüksek olarak algıladıkları ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem alt boyutuna ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre; vicdanlılık ve sivil erdem

alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul farkındalığının öğretmen farkındalığı alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin müdür farkındalığı algıları, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okul müdürlerinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme ve istişarede bulunma taktiklerini kullanma düzeyleri arttıkça, farkındalık algıları da artış göstermektedir. Öte yandan, okul müdürlerinin baskı yapma taktiğini kullanma düzeyleri arttıkça farkındalık algıları azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin centilmenlik davranışları arttıkça, farkındalık algıları da artmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin farkındalık algıları arttıkça, okul müdürlerinin de farkındalık algıları artış göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yardımlaşma davranışlarının anlamlı yordayıcılarının kurallara uygunluk ve başkaları ile koalisyon kurma; sivil erdem davranışlarının anlamlı yordayıcılarının kurallara uygunluk ve takdir etme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre, müdür farkındalığının pozitif ve anlamlı yordayıcılarının akıl yoluyla ikna, karşılık verme, işbirliği yapma, istişarede bulunma; negatif ve anlamlı yordayıcılarının baskı yapma ve başkaları ile koalisyon kurma; öğretmen farkındalığının pozitif ve anlamlı yordayıcısının teşvik edici talepte bulunma; negatif ve anlamlı yordayıcılarının karşılık verme ve baskı yapmadır.

Araştırma sonuçları, öğretmen farkındalığının pozitif ve anlamlı yordayıcısının teşvik edici talepte bulunma; negatif ve anlamlı yordayıcılarının karşılık verme ve baskı yapma olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, müdür ve öğretmen farkındalığının öğretmenlerin centilmenlik davranışlarını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada son olarak, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okul farkındalığının "kısmi aracı değişken" olmadığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

1. Bu araştırmada, okul müdürleri öğretmenleri etkilemek için en çok kurallara uygunluk taktiğini kullandıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmenlere yönelik olarak daha fazla ılımlı taktikleri kullanılmaları sağlanabilir. Takdir etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma, kişisel yakınlığı kullanma, işbirliği ve bilgilendirme ve akıl yoluyla ikna etme taktikleri ılımlı taktikler olmakla birlikte bu taktikler öğretmenlerle olan ilişkileri güçlendirmeye yöneliktir. Özetle okul müdürlerinin ılımı taktikleri kullanmaları, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını güçlendirerek okul başarısının artmasına katkı sağlayabilir.

2. Bu araştırmada, okul müdürlerinin kişisel yakınlığı kullanma taktiğini çok nadir kullandıkları tespit edilmiştir. Okul müdürleri ile öğretmenler arasında arkadaşlığa dayalı ilişkilerin oluşması, yardımseverlik davranışlarını güçlendirebilir. Bu yüzden okul müdürlerinin, etkileme taktikleri hakkında bilinç sahibi olmaları sağlanmalıdır.

3. Araştırmada öğretmenlerin, müdür farkındalığı ve öğretmen farkındalığına ilişkin algılarının "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, okul farkındalığı konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

4. Okul müdürlerinin, mesleğe yeni başlayan veya çalışma tecrübesi az olan öğretmenlerin fikirlerine, değerlerine ve umutlarına yönelik daha hassas davranarak daha dostça yaklaşmaları gerekmektedir. Mesleğe yeni başlayan veya çalışma tecrübesi az olan öğretmenlerin, vicdanlılık ve sivil erdem davranışlarının arttırılması için bu öğretmenlerin deneyimli ve başarılı bir öğretmen rehberliğinde çalışmalarının sağlanması gerekmektedir.

5. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından vicdanlılık boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu

konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçların tespit edilmesi, bu konuda daha ayrıntılı araştırmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

6. Özellikle alanyazında yeni bir konu olan okul farkındalığı ile okul etkililiği, kolektif yeterlik, bürokratik okul yapısı, öğretmen güçlendirme, örgütsel sağlık, akademik iyimserlik, örgüt iklimi ve örgütsel destek arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir.

7. Bu çalışma ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalar, ortaöğretim düzeyinde ve farklı örneklemlerde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, Ş. Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (9), 183-192.

Agezo, C. K. (2008). Influence: An important tool for successful leadership. *Ife Psychologia, 16*(2), 260-279.

Akduman, S., & Ölmez, Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 682-695.

Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 1-10.

Allred, C. M. (2012). *Mindfulness and organizational citizenship behaviors: Recognizing when to help others in the workplace.* Master's Thesis, East Carolina University, United States.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1833-1852.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research, 52,* 368-420.

Anderson, C., Spataro, S.E., & Flynn, F.J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology, 93*, 702-710.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*, 155-173.

Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ashby, J. W. (1996). *Micropolitical strategies and tactics a principal uses to influence teachers*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, United States.

Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 173-198). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.

Aydın, İ., & Pehlivan, Z. (2010). Strategies and personality types used by primary school principals in Turkey to influence teacher (Ankara case), influence teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3652-3659.

Aydoğan, İ. (2010). Örgütsel vatandaşlık davranışı. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 291-316). Ankara: Pegem Akademi.

Aypay, A. (2007). *Yetişkinlerin tedbirsiz davranmasını belirleyen etkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Barry, B. (2001). Influence in organizations from a social expectancy perspective. A. Y. Lee-Chai, J. A. Bargh (Eds.), *The use and abuse of power* (p. 19-40). Ann Arbor, MI: Sheridan Books.

Barry, B., & Shapiro, D. L. (1992). Influence tactics in combination: The interactive effects of soft versus hard tactics and rational exchange. *Journal of Applied Social Psychology, 22*, 1429-1441.

Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 61*(4), 83-102.

Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.

Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal, 26*(4), 587-595.

Bayraktaroğlu, S. (2000). Klasik örgütsel güç kuramlarından Clegg'in güç devreleri yaklaşımına. *Bilgi, 3*(2), 109-122.

Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education, 26*, 914-923.

Birinci, F., & Dirik, G. (2010). Depresif realizm: Mutluluk ya da nesnellik. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 60-67.

Bodner, T. E. (2000). *On the assessment of individual differences in mindful information processing.* Doctoral Dissertation, Harvard University, United States.

Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making*? Journal of Educational Administration, 43*(5), 420-438.

Bolat, D. Y., Bolat, T., & Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 215-239.

Borman, W.C., & Motowidlo, S.J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10*(2), 99-109.

Borman, W. C. Penner, L. A., Allen, T. D., & Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *İnternational Journal of Selection and Assesment, 9*(12), 52-69.

Boughton, M. (2011). *Power, influence tactics, and influence processes in virtual teams.* Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte, United States.

Bozeman, J.E. (1997). *The impact of professional characteristics on influence behavior in public organizations*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia.

Brief, A.P., & Motowidlo, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review, 11*, 710-725.

Brosky, D. J. (2009). *Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics*. Doctoral Dissertation, Oakland University, United States.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848.

Brown, K. W., Ryan, M. R., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 571-602.

Bulutlar, F. (2001). *Özel bir üniversitede okutman ve öğrenciler tarafından kullanılan örgüt içi etkileme taktikleri*. Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School of Social Sciences of The Middle East Technical University, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba, S., & Yıldırım, K. (2010*). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu [Teaching and Learning International Survey-TALIS]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeninin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Erkan, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bynum, L. A. (2011). *The relationship between psychological contract breach, professional identity, and organizational citizenship behaviors among pharmacy faculty: An equity sensitivity perspective.* Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, United States.

Cable, D. M., & Judge, T. A. (2003). Managers' upward influence tactic strategies: The role of manager personality and supervisor leadership style. *Organizational Behavior, 24*, 197-214.

Can, A. (2013). *SPSS ile veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Carter, J. J. (2013). *Follower perception of leader ınfluence tactics: A comparative examination of New Jersey law enforcement agencies*. Doctoral Dissertation, Northcentral University, USA.

Charbonneau, D. (2004). Influence tactics and perceptions of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 25*(7), 565-576

Chong, M. P., M., Muethel , M., Richards, M., Fu, P. P. Peng, T., Shang, Y. F., & Caldas , M. P. (2013). Influence behaviors and employees' reactions: An empirical test among six societies based on a transactional-relational contract model. *Journal of World Business, 48,* 373-384.

Cialdini, R.B. (2001). *İknanın psikolojisi: Teorik ve pratik bir arada* (Y. Fletcher, Çev.). İstanbul: MediaCat.

Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management. 31,* 874-900.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 1019-1031.

Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. A., & Epstein, J. N. (1998). The revised Conners' parent rating scale (CPRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(4), 257-268.

Culver, T., R. (1994). *Influence strategies and trust in public schools.* Doctoral Dissertation, Seattle University, United States.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 55-66.

Çalışkan, K. (2006). *Political behavior in organizations: Antecedents and consequences* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çatak, P. D. & Ögel, K. (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi, 47*(1), 69-73.

Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, F., & Fıkırkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasi Bilgiler Fakültesi Dergisi, 65*(4), 41-66.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LİSREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Dane, E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management, 37*(4), 997-1018.

Deluga, R. J., (1988). Relationship of transformational and transactional leadership with employee influence strategies. *Group and Organization Studies. 13*, 456-467.

DiPaola, M., Tarter, C., & Hoy, W. (2007). Measuring organizational citizenship of schools. W. K. Hoy, M. F. DiPaola (Eds.), *Essential ideas for the reform of American schools* (p. 227-250). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relation to school climate. *Journal of School Leadership, 11*, 424-447.

Dohlen, H., B., V. (2012). *Teacher leadership behaviors and proactive influence tactics in North Carolina public schools.* Doctoral Dissertation, Western Carolina University, United States.

Duff, D. B. (2007). *The relationship between organizational climate, personality Factors and organizational citizenship behaviors in a university extension*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

Dulebohn, J. H., Shore, L. M., Kunze, M., & Dookeran, D. (2005). The differential impact of OCBs and influence tactics on leader reward behavior and performance ratings over time. *Organizational Analysis 12*(1), 73-90.

Duyar, İ., Aydin, İ., & Pehlivan, Z. (2009). Analyzing principal influence tactics from a cross-cultural perspective: Do preferred influence tactics and targeted goals differ

by national culture? Alexander W. Wiseman (Eds.), *Educational leadership: Global contexts and international comparisons* (p.191-220). Emerald Group Publishing Limited.

Duyar, İ., & Normore, A. H. (2012). Performance beyond expectations: A closer look at teachers' task performance, discretionary performance, and career aspirations. İ. Duyar, A. H. Normore (Eds.), *Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in Educational Leadership and Management* (p. 87-116). Bingley: Emerald Group.

Eroğlu, E., & İspir, N. B. (2006). *Örgütsel iletişim sürecinde yönetimsel ikna ve etkileme: Örnek olay incelemesi*. 2. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Ertem, M. (2011). *Örgüt kültürü ve politik davranış algılamaları: Farklılıklar ve ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Etzioni, A. A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.

Faeth, M. A. (2004). *Power, authority and influence: A comparative study of the behavioral influence tactics used by lay and ordained leaders in the episcopal church.* Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Falbe, C. M., & Yukl, G. A. (1992). Consequences for managers for using single influence tactics and combinations of tactics. *Academy of Management Journal, 35*(3), 638-652.

Farmer, S. M., Maslyn, J. M., Fedor, D. B., & Goodman, J. S. (1997). Putting upward influence strategies in context. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 17-42.

Ferguson, K. J. (2006). *The organızational climate of elementary schools and dımensions of school mindfulness: A study of social processes*. Doctoral Dissertation, San Antonio University, United States.

Fiol, C., & O'Connor, E. (2003). Waking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *Academy of Management Review, 28*(1), 54-70.

Forgas, J.P., & Williams, K. D. (2001). *Social influence: Direct and indirect processes*. Philadelphia: Psychology Press.

Furst, S. A., & Cable, D. M. (2008). Employee resistance to organizational change: Managerial influence tactics and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 453-462.

Gage, C. Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, United States.

Galbraith, J. K. (1986*).* Power and organization. S. Lukes (Eds.), *Power* (p. 211-228). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.

Gardner, J. W. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.

Gilbert, B. J. (2012). *Describing a principal's work toward resiliency: The nature of mindful leading.* Doctoral Dissertation, Washington State University, United States.

Gözü, C. (2012). *Influence tactics and leadership effectiveness In Turkey and USA: Mediating role of subordinate commitment*. State University of New York At Albany, USA.

Graham, J. W. (1995). Leadership, moral development, and citizenship behavior. *Business Ethics Quarterly, 5*(1), 43-54.

Graham, J. W., & Organ, D. W. (1993). Commitment and the covenantal organization. *Journal of Managerial Issues, 5*(4), 483-502.

Gregg, J. R. (2003). *Influence leadership: An analysis of how leaders use influence tactics ın higher education.* Doctoral Dissertation, Pepperdine University, United States.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 147-159.

Gülbahar, Y., & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 148-161.

Günaydın, C. (2001). *İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerinin politik davranış algısı ve işbirliği yapma eğilimine etkisini inceleyen bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Günbayı, D., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(*4), 575-602.

Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel.

Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 48-75.

Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Hambrick, D. C. (1981). Environment, strategy, and power within top management teams. *Administrative Science Quarterly, 26*(2), 253-275.

Haskan-Avcı, Ö., & Voltan-Acar, N. (2014). Elif Şafak'ın "aşk" adlı eserinin Asya ve doğu terapileri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(29), 458-470.

Heinemann, P. (2007). *Power bases and informational influence strategies: A behavioral study on the use of management accounting ınformation*. Wiesbaden, Germany: Deutscher Universitäts-Verlag.

Hickson, D. J., Hinings, C. R., Lee, C. A., Schneck, R. E., & Pennings J. M. (1971). A strategic contingencies' theory of intraorganizational power. *Administrative Science Quarterly, 16*(2), 216-229.

Higgins C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 24*(1), 89-106.

Hinings, C. R., Hickson, D. J., Pennings, J. M., & Schneck R. E. (1974). Structural conditions of intraorganizational power. *Administrative Science Quarterly, 19*, 22-44.

Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (İ. Anıl, B. Doğan, Çev.). İstanbul: Beta.

Hoy, W.K. (2002). An analysis of enabling and mindful structures. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 87-108.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 87-108.

Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful school structure. Wayne K. Hoy, Cecil Miskel (Eds.), *Educational organization, policy and reforms: Research and measurement* (p. 305-335). USA: Information Age.

Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 236- 225.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools; the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly, 37*(3), 296-321.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2008). *Administrators Solving the Problems of Practice*. Boston: Pearson Education, Inc.

Hoy, W., K. & Miskel, G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.

Izraeli, D. N. (1975). The middle manager and the tactics of power expansion: A case study. *Sloan Management Review, 16*, 57-70.

İspir, N. B. (2008). *Yöneticilerin kullandığı etki taktikleri ve kurum kültürü: Uygulama ve yönetimsel etkileme için bir model önerisi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Jarvis, A. (2012). The necessity for collegiality: Power, authority and influence in the middle. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(4) 480-493.

Johnson, I. (2002). The application of Buddhist principles to lifelong learning. *International Journal of Lifelong Learning, 21*(2), 99-114.

Jones, M., H. (1992). *A study of the influence strategies used by principals of distinguished schools*. Doctoral Dissertation, University of La Verne, United States.

Kaplan, H. (2002). Event reporting, mindfulness and the high reliability organization: Is the glass half empty? *Vox Sanguinis, 83*(Supplement s1), 337-339.

Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*, 49-74.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karriker, J. K., & Williams, M. L. (2009). Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: A Mediated Multifoci Model? *Journal of Management, 35*(112), 111-135.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.

Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership, 41*, 316-335.

Keys, B., & Case, T. (1990). How to become an influential manager. *Academy of Management Executive, 4* (4), 38-51.

Kipnis, D., Schmidt, S. M., Swaffin-Smith, C., & Wilkinson, I. (1984). Patterns of managerial ınfluence: Shotgun managers, tacticians, and bystanders. *Organizational Dynamics, 12*(3), 58-67.

Kipnis, D., Schmidt, S. M., & Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology, 65*(4), 440-452

Klocke, U. (2009). 'I am the best': Effects of influence tactics and power bases on powerholders' self-evaluation and target evaluation. *Group Processes Intergroup Relations, 12*(5), 619-637.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (2013). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

Krieger, J. (2005). Shared mindfulness in cockpit crisis situations: An exploratory analysis. *Journal of Business Communication, 42*(2), 135-167.

Koşar, S. (2012). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. Servet Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 93-121). Ankara: Pegem Akademi.

Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(4), 581-603.

Köksal, O. (2012). *Sosyal değişim teorisi çerçevesinde güven ve algılanan aidiyet durumunun örgütsel vatandaşlık davranışı ve saldırgan davranışlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Köse, S., Kartal, B. & Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*, 1-19.

Kuru-Çetin, S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Langer, E. J. (1989*). Mindfulness*. Cambridge, Mass: Perseus Books

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition, 1*(3), 289-305.

Langer, E. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist, 28*(1), 43-50

Langer, E. J. (1997). *The power o f mindful learning.* Reading: Addison Wesley.

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science, 9*(6), 220-223.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*(1), 1-9.

Lawler, E. J., & Thye, S. R. (1999). Bringing Emotions into Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology, 25*, 217-244.

Lenski, G. (1984). *Power and privilege*. United Stated: The University of North Carolina Press.

Lian, L. K., & Tui, L. G. (2012). Leadership styles and organizational citizenship behavior: The mediating effect of subordinates' competence and downward influence tactics. *Journal of Applied Business and Economics, 13*(2), 59-96.

Lim, S. (2004). *Power of systems offices in academic library organizations*. Doctoral Dissertation, University Of Wısconsin-Madison, United Stated.

Luecke, R. (2007). *Güç, etki ve ikna* (T. Parlak, Çev.). İstanbul: İş Bankası.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2013). *Leadership: Theory, application, skill development.* Mason, OH: South-Western.

Maher, B. L. (1999). *Influence tactics employed by high school assistant principals in attempting to influence their principals*. Doctoral Dissertation, Nebraska University, United States.

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Mehta, S., & Krishnan, R. V. (2004). Impact of organizational culture and ınfluence tactics on transformational leadership. *Management & Labour Studies, 29*(4), 281-290.

Mehtap, Ö. (2011). *Örgüt içi politik davranışların örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi.* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Meral, B. F., & Cavkaytar, A. (2013). Beach center aile yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 48-60.

McShane, S. L., & Von Ginlow, M. A. Y. (2008). *Organizational behavior: Essentials*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

Michael, J. C. (2008). Examining mindfulness as a conceptual framework for teaching and learning: A descriptive study. Doctoral Dissertation, St. John's University, USA.

Mohapatra, A. R. (1990). *Philosophy of religion: An approach to world religions*. (Çev. Hidayet Işık). Sterling Publishers. 10 Haziran 2013 tarihinde

http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/indir.php?b=4&dfa=07249110012223809 36&dga=SUIFD16__Budizm-Hidayet%20I%C5%9F%C4%B1k adresinden erişilmiştir.

Moideenkutty, U., & Schmidt, S. M. (2011). Leadership tactics: Enabling quality social exchange and organizational citizenship behavior. *Organization Management Journal, 8(*4*),* 229-241.

Moss, J. A., Barbuto, J. E., Jr., Matkin, G. S., & Chin, T. (2005). Influence of sex differences in leaders' behavior. *Psychological Reports, 96*(2), 499-510.

Mustafayeva, L. (2007). *Sosyal sorumluluk ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Newton, D. A., & Burgoon, J. K. (1990). The use and consequences of verbal influence strategies during interpersonal disagreements. *Human Communications Research, 16*(4), 477-518.

Nguni, S., Sleegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177.

Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior*. Lexington, MA: D.C. Heath.

Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. B. M. Staw, L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (vol. 12, p. 43-72). Greenwich, CT: JAI Press.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenships behavior: It's construct cleanup time. *Human Performance, 10,* 85–97.

Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 48*, 775-802.

Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform.* Boston: Pearson Education, Inc.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 377-403.

Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel.

Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*,117-135.

Özyeşil, Z. (2011). *Öz-anlayış ve bilinçli farkındalık*. Ankara: Maya.

Pekcan, A. (2010). *Yöneticiye güvenin yenilikçi örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisinde örgüte güvenin etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman

Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz*. İstanbul: BZD.

Pfeffer, J. (2003). Developing and exercising power and influence. Lyman W. Porter, Harold L. Angle, Robert W. Allen (Eds.), *Organizational influence processes* (p. 15-32). Armonk, N.Y. : M.E. Sharpe.

Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance, 10*(2), 133-151.

Podsakoff, P.M., Mackenzei, S.B., Paine, J.B., & Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*(3), 513-563.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Porter, A. W., Lemon, D. K., & Landry, R. G. (1989). School climate and administrative power strategies of elementary school principals. *Psychological Reports, 65*, 1267-1271.

Pounder, D. G. (1998*). Restrucuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. Albany: State University of New York Press.

Quinley, J. (1996). *The use of influence tactics among mid-level managers in the community college*. Annual Forum Paper (p.150-172). . Retrieved on 1 August 2013 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397750.pdf.

Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Restubog, S. L. D. (2013). When leadership meetsorganizational change: The influence of the top management team and supervisory leaders on change appraisals, change attitudes, and adjustment to change. Shaul Oreg, Alexandra Michel and Rune Todnem (Eds.), *The organizational change: Viewing change from the employee's perspective* (p. 145-172). New York: Cambridge University Press.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education.

Rogers-Backus, B. L. (2010). *The influence tactic preferred by teaching faculty: An exploratory case study*. Doctoral Dissertation, Capella University, United States.

Rossi, R. J., & Stringfield, S. C. (1997). *Education reform and students at risk.* Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader - member exchange. *Teaching and Teacher Education, 30,* 99-108.

Sarvan, F., Arıcı, E. D., Özen, J., Özdemir, B., & İçigen, E. (2003). On stratejik yönetim okulu: Biçimleşme okulunun bütünleştirici çerçevesi. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi, 6*, 73-122.

Sauer, S., & Kohls, N. (2011). Mindfulness in leadership: Does being mindful enhance leaders' business success? S. Han, E. Pöppel (Eds.), *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication* (p. 287-307). Springer Berlin Heidelberg.

Scarbrough, C. S. (2005). *Aspects of school mindfulness and dimensions of faculty trust: Social processes in elementary school*. Doctoral Dissertation, The University of Texas, San Antonio.

Schlechty, P.C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y.Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schriesheim, C. A., & Hinkin, T. R. (1990). Influence tactics used by subordinates: A theoretical and empirical analysis and refinement of the Kipnis, Schmidt, and Wilkinson subscales. *Journal of Applied Psychology, 75*(3), 246-257.

Serin, M. K., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 273-290.

Sevim, L. (2010). *Tükenmişlik ve ise bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Turizm sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 317-339.

Sezgin, F. (2012). Okul yöneticisi ve liderlik. Servet Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 123-160). Ankara: Pegem Akademi.

Sezgin, F., & Kılınç Ç. A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 103-127.

Sheer, V. (2012). Supervisors' use of influence tactics for extra-role tasks: Perceptions by ingroup versus outgroup members in organizations in Hong Kong. *Southern Communication Journal, 77*(2), 143-162.

Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship*. Doctoral Dissertation, University of Alabama, United States.

Smith, C., Organ, D., & Near, J. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology, 68*, 195-207.

Smith, P. A., & Scarbrough, C. S. (2011). Mindful school as high-reliability organizations: The effect of trust on organization mindfulness. Michael F. DiPaola, Patrick B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration* (p. 17-44). USA: Information Age.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behavior from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 281-298.

Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly, 43*(1), 38-66.

Sökmen, A., & Boylu, Y. (2011). Örgütsel vatandaşlık davranışı cinsiyete göre farklılık gösterir mi? Otel işletmeleri açısından bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 147-163.

Sparrowe, R.T., Soetjipto, B.W. & Kraimer, M.L. (2006). Do leaders' influence tactics relate to members' helping behavior? It depends on the quality of the relationship. *Academy of Management Journal, 49*(6), 1194-1208.

Steele, M. M. (2008). *Leading high reliability schools: The effects of organizational mindfulness on collective efficacy*. Doctoral Dissertation, The University of Texas, San Antonio.

Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Taşcı, D. & Eroğlu, E. (2007). Yöneticinin kişilik özellikleri ile kullandıkları ikna ve etkileme taktiklerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 533-546.

Tepper, B. J., Brown, S J., & Hunt, M. D. (1993). Strength of subordinates' upward influence tactics and gender congruency effects. *Journal of Applied Social Psychology, 23,* 1903-1919.

The Health Foundation. (2011). Research scan: High reliability organizations. Retrieved on 30 August 2013 from http://www.health.org.uk.

Thomas, B., & Michael, C. J. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons, 42*(3), 63-81.

Tracy, J. C. (2007). *Mindfulness and enabling structure as predictors of school effectiveness.* Doctoral Dissertation, ST. John's University, United States.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools.* San Francisco, CA:Jossey-Bass.

Turner, J. C., & Oakes, P. J. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology, 25,* 231-252.

Ünal, A. & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 239-258.

Van Dyne, L., Cummings, L. L., & Parks, J. M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). L. L. Cummings, B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (p. 215-285). Greenwich, CT: JAI Press.

Van Dyne, L., Graham, J.W., & Dienesch, R.M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 37,* 765-802.

Van Fleet, D. D., & Wren, D. A. (2005). Teaching history in business schools: 1982-2003. *Academy of Management Learning & Education, 4*(1), 44-56.

Van Knippenberg, B., & Steensma, H. (2003). Future interaction expectation and the use of soft and hard influence tactics. *Applied Psychology: An International Review, 52*(1), 55-67.

Vecchio, R.P. (1997). Power, politics, and influence. R.P. Vecchio (Eds.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (p. 71-99). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Vosloo, J. (2010). *Exploring Factors Contributing to Current versus Former Coaching Status of Women Coaches: A Social Exchange Theory Perspective*. Doctoral Dissertation, West Virginia University, United States.

Watts, D., M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory.* Doctoral Dissertation, The University of Alabama, United States.

Weber, M. (2013). *Bürokrasi ve otorite* (H. Bahadır Akın, Çev.). Ankara: Adres.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. R. S. Sutton, B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (p. 81-123). Stamford: JAI Press Inc.

Wickstrom, G., G. (1981). *An exploratory study of the exercise of influence tactics. Doctoral Dissertation*, University of La Verne, United States.

Williams, B., W. (2010). *Organizational health and mindfulness as predictors of school effectiveness: Using the balanced scorecard*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, United States.

Williams, L.J., & Anderson, S.E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management, 17*, 601-617.

Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (1), 1-16.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Yukl, G., & Chavez, C. (2002). Influence tactics and leader effectiveness. Linda L. Neider, Chester A. Schriesheim, (Eds.), *Leadership* (pp. 139-165). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Yukl, G., Chavez, C., & Seifert, C.F. (2005). Assessing the construct validity and utility of two new influence tactics. *Journal of Organizational Behavior, 26,* 705-725.

Yukl, G., & Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology, 75*(2), 132-140.

Yukl, G., Lepsinger, R., & Lucia, T. (1991). Preliminary report on the development of influence behavior questionnaire. K. Clark, M. B. Clark, D. P. Campbell (Eds.), *Impact of leadership* (pp. 417-427). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Yukl, G., Seifert, C. F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly,* (*19*), 609-621.

Yukl, G., & Tracey J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers and the boss. *Journal of Applied Psychology, 77*(4), 525-535.

Zimmerling, R. (2005). *İnfluence and power: Variations on a messy theme.* Mainz, Germany: Johannes- Gutenberg- Universität.

EKLER

EK-1. Ölçeklerin Uygulanması İçin Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1101268
Konu: Araştırma izni

24/05/2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/05/2013 tarih ve 3222 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Emine DAĞLI' nın **"İlköğretim okulu müdürlerinin etkileme taktikleri ve öğretmenlerin okul farkındalığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki"** konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket örneklerinin (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Güler ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İ...
Aslı İle Aynıdır
27...5../2013

Yaşar SUBAŞI

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1e1e-cfa5-35d2-9c48-1cca kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1101315 24/05/2013
Konu: Araştırma izni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 20/05/2013 tarih ve 3222 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Emine DAĞLI' nın **"İlköğretim okulu müdürlerinin etkileme taktikleri ve öğretmenlerin okul farkındalığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki"** konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket örnekleri (5 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Güler ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

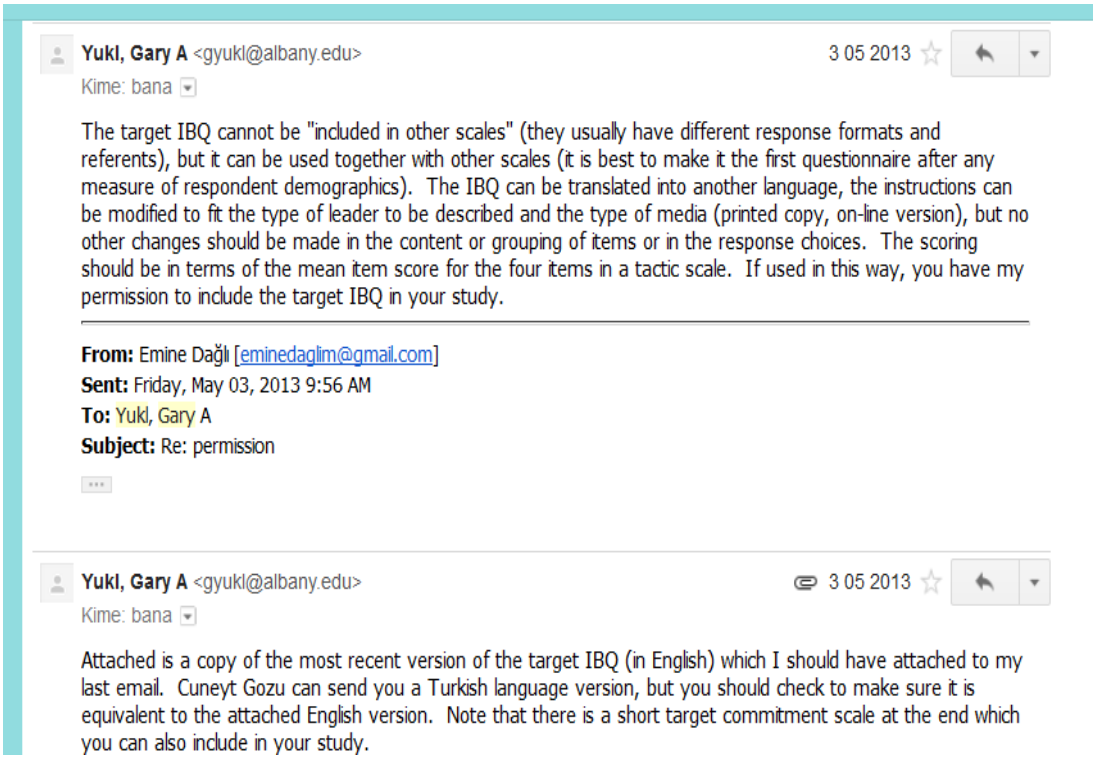
DAĞITIM:
Altındağ-Çankaya-Keçiören
Etimesgut-Sincan-Gölbaşı
Mamak-Yenimahalle
EK:
1-Okul listesi (4 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b289-0ea3-3c6b-b5d9-80c9 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK- 2. Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin

Etkileme Davranışı Ölçeği Kullanım İzni



Yukl, Gary A <gyukl@albany.edu> 3 05 2013

Kime: bana

The target IBQ cannot be "included in other scales" (they usually have different response formats and referents), but it can be used together with other scales (it is best to make it the first questionnaire after any measure of respondent demographics). The IBQ can be translated into another language, the instructions can be modified to fit the type of leader to be described and the type of media (printed copy, on-line version), but no other changes should be made in the content or grouping of items or in the response choices. The scoring should be in terms of the mean item score for the four items in a tactic scale. If used in this way, you have my permission to include the target IBQ in your study.

From: Emine Dağlı [eminedaglim@gmail.com]
Sent: Friday, May 03, 2013 9:56 AM
To: Yukl, Gary A
Subject: Re: permission

...

Yukl, Gary A <gyukl@albany.edu> 3 05 2013

Kime: bana

Attached is a copy of the most recent version of the target IBQ (in English) which I should have attached to my last email. Cuneyt Gozu can send you a Turkish language version, but you should check to make sure it is equivalent to the attached English version. Note that there is a short target commitment scale at the end which you can also include in your study.

Okul Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni



Wayne Hoy <whoy@mac.com> 30 03 2013

Kime: bana

Dear Emine--

You have my permission to use the school mindfulness scale after adapting it toTurkey.

Best wishes in your research.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.waynekhoy.com

7687 Pebble Creek circle, #102
Naples, FL 34108
Email: whoy@mac.com
Phone: 239 595 5732

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği Kullanım İzni

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezimde Türkçeye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladığı ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği"ni Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D. doktora öğrencilerinden Emine Dağlı'nın doktora tezinde veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

13.05.2013

İMZA

Doç. Dr. SONER POLAT

EK-3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler

Değerli Öğretmenim,

"İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkileme Taktikleri ve Öğretmenlerin Okul Farkındalığı ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tez çalışmam için veri toplamaktayım. Siz değerli meslektaşlarımdan aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretlemenizi (X) rica ediyorum. Verilerin geçerli olması için ölçeklerin tamamının cevaplanması gerekmektedir. Bu sebeple lütfen boş madde bırakmamaya çalışınız. Toplanan verilerin bilimsel amaçlar dışında kimseyle paylaşılmayacağını taahhüt ederim. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine DAĞLI
Gazi Üniversitesi
eminedaglim@gmail.com

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )
2. Mesleki Kıdem: (.....yıl)
3. Görev: Sınıf Öğrt. ( ) Branş Öğrt. ( )
4. Eğitim Düzeyi
   Yüksekokul ( ) Lisans ( )
   Lisansüstü ( )

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4	5
2. Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.	1	2	3	4	5
3. Öğretmen arkadaşlarımın sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
4. Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
5. Öğretmen arkadaşlarımın haklarını korumaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
6. Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.	1	2	3	4	5
7. İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
8. Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımın fikirlerini alırım.	1	2	3	4	5
9. Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikâyet ederek geçiririm.	1	2	3	4	5
10. Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.	1	2	3	4	5
11. Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.	1	2	3	4	5
12. Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.	1	2	3	4	5
13. İşime zamanında gelirim.	1	2	3	4	5
14. Teneffüs aralarını asla uzatmam.	1	2	3	4	5
15. Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.	1	2	3	4	5
16. Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.	1	2	3	4	5
17. Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımın bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	1	2	3	4	5
19. Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım.	1	2	3	4	5
20. Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

OKUL FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Müdürüm, öğretmenlerden kaynaklanan zorlukları hoş karşılar.	1	2	3	4	5	6
2. Öğretmenler, kendi hatalarını kabul etme konusunda müdüre yeterince güvenmezler.	1	2	3	4	5	6
3. Müdürüm, öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkları görüş çeşitliliğini yok etmeden müzakere ederek sonuca bağlar.	1	2	3	4	5	6
4. Müdürüm, öğretme ve öğrenme konusunda bir uzmandır.	1	2	3	4	5	6
5. Bir kriz meydana geldiğinde müdür bununla ilgilenir ve biz de bu sayede öğretime devam edebiliriz.	1	2	3	4	5	6
6. Bu okuldaki pek çok öğretmen, işler kötü gittiğinde pes eder.	1	2	3	4	5	6
7. Bu okuldaki pek çok öğretmen, değişime karşı isteksizdir.	1	2	3	4	5	6
8. İşler kötü gittiğinde, buradaki öğretmenler kendini çabuk toparlar.	1	2	3	4	5	6
9. Okulumdaki öğretmenler hatalarından ders alır ve hatalarını tekrarlamamak için gerekli önlemi alırlar.	1	2	3	4	5	6
10. Bu okuldaki insanlar, bilgiden ziyade güce saygı duyarlar.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okuldaki öğretmenler, çoğunlukla fazla düşünmeden yargıya varırlar.	1	2	3	4	5	6

Bilimsel çalışmamıza katkı sağladığınız için gönülden teşekkürler.

ÇALIŞANLARA YÖNELİK
ETKİLENEN DAVRANIŞ ANKETİ

Değerlendirilecek Yöneticinin Adı:

Açıklamalar: Bu anketin temel amacı, insanların işletmelerde birbirlerini farklı şekillerde nasıl etkiledikleri hakkında daha fazla bilgi toplamaktır. Lütfen, yukarıda ismi geçen kişinin sizi etkileme çabasıyla aşağıdaki her bir davranışı ne derece sergilediğini belirtiniz. Her bir davranış maddesi için, aşağıdaki cevap seçeneklerinden birini tercih ediniz. Bu bağlamda,

*"Bu taktiği benim için **hiç kullandığını hatırlamıyorum**"* diyorsanız 1 rakamını,
*"Bu taktiği benim için **çok nadir kullanır**"* diyorsanız 2 rakamını,
*"Bu taktiği benim için **zaman zaman kullanır**"* diyorsanız 3 rakamını,
*"Bu taktiği benim için **sık kullanır**"* diyorsanız 4 rakamını,
*"Bu taktiği benim için **çok sık kullanır**"* diyorsanız 5 rakamını

ilgili boşluğa yazınız.

Eğer, bu seçeneklerden hiçbiri sizin durumunuza uymuyorsa veya cevabı bilmiyorsanız, o zaman 1 numaralı seçeneği işaretleyiniz. **Lütfen, kişi hakkındaki genel izlenimlerin yanıtlarınızı etkilemesinden kaçınınız.** Ankete başlamadan önce 11 farklı etkileme taktiğini gözden geçirmeniz, taktikleri karıştırmamanız açısından yararlı olacaktır.

Bu kişi...

Akıl Yoluyla İkna Etme

___ 1. Sizi bir talep veya öneri hakkında ikna etmek için mantıksal gerekçeleri kullanır.
___ 2. Bir talep veya değişikliğin amaca ulaşmak için neden gerekli olduğunu net bir şekilde açıklar.
___ 3. Bir proje önerisinin veya değişikliğin neden uygun ve ekonomik olacağını açıklar.
___ 4. Önerdiği bir faaliyet veya değişikliğin büyük ihtimalle başarılı olacağını göstermek için bilgi ve kanıt sağlar.

Türkçe'ye uyarlanmış bu anketin tüm kullanım hakları Gary Yukl'a ve Cüneyt Gözü'ye aittir.
Kısmen, tamamen veya değiştirilerek dahi olsa Gary Yukl'ın izni olmadan kullanılamaz.
Ayrıntılı bilgiye g.yukl@albany.edu veya cuneytgozu@yahoo.com elektronik posta adreslerinden ulaşabilirsiniz.

*"Bu taktiği benim için **hiç kullandığını hatırlamıyorum**"* diyorsanız 1 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok nadir kullanır**"* diyorsanız 2 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **zaman zaman kullanır**"* diyorsanız 3 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **sık kullanır**"* diyorsanız 4 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok sık kullanır**"* diyorsanız 5 rakamını ilgili boşluğa yazınız.

Karşılık Verme

___ 5. Bir görev veya projeye ilişkin yardımınız karşılığında size istediğiniz bir şeyi önerir.

___ 6. Bir talebi yerine getirmenize karşılık olarak sizin için bir şey yapmayı önerir.

___ 7. Yardımınız ve desteğiniz karşılığında sizin için özel bir görev veya iyilik yapmayı önerir.

___ 8. Şimdiki yardımınız karşılığında sizin için gelecekte bir şey yapmayı önerir.

Teşvik Edici Talepte Bulunma

___ 9. Önerdiği bir faaliyet veya değişikliğin gerçekten heyecanlı ve kaydadeğer bir şey yapmak için bir fırsat olduğunu söyler.

___10. Önerdiği bir proje veya değişikliğin nasıl sonuçlanacağına ilişkin açık, teşvik edici bir vizyon tanımlar.

___11. Yeni bir faaliyet veya değişiklik önerdiği zaman ideal ve değerlerden bahseder.

___ 12. Önerdiği bir faaliyet veya değişiklik için heves uyandırmaya yönelik ilham verici bir konuşma veya sunum yapar.

Kurallara Uygunluk

___ 13. Talep veya önerisinin resmi kural ve politikalarla tutarlı olduğunu söyler.

___ 14. Bir talep veya önerinin önceki anlaşma veya sözleşmelerle tutarlı olduğunu söyler.

___ 15. Bir talebin yasal olduğunu iş emri, politika el kitapçığı, çizelge, iç tüzük veya sözleşme gibi doküman lara başvurarak doğrular.

___ 16. Bir talep veya önerinin önceki teamül ve yerleşmiş uygulamalar ile tutarlı olduğunu söyler.

Bilgilendirme

___ 17. İstediği görevin kariyerinizi nasıl etkileyebileceğini açıklar.

___ 18. Bir görev veya faaliyeti yapmakla elde edeceğiniz yararları tanımlar (örneğin; yeni beceriler öğrenmek, önemli insanlarla tanışmak, tanınmanızı kolaylaştırmak).

___ 19. Önerdiği bir faaliyet veya değişikliğin kişisel bir amacınıza ulaşmada nasıl yardımcı olabileceğini açıklar.

___ 20. Önerdiği bir faaliyet veya değişikliğin sizin için neden iyi olacağını açıklar.

Türkçe'ye uyarlanmış bu anketin tüm kullanım hakları Gary Yukl'a ve Cüneyt Gözü'ye aittir.
Kısmen, tamamen veya değiştirilerek dahi olsa Gary Yukl'ın izni olmadan kullanılamaz.
Ayrıntılı bilgiye g.yukl@albany.edu veya cuneytgozu@yahoo.com elektronik posta adreslerinden ulaşabilirsiniz.

*"Bu taktiği benim için **hiç kullandığını hatırlamıyorum**"* diyorsanız 1 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok nadir kullanır**"* diyorsanız 2 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **zaman zaman kullanır**"* diyorsanız 3 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **sık kullanır**"* diyorsanız 4 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok sık kullanır**"* diyorsanız 5 rakamını ilgili boşluğa yazınız.

Baskı Yapma

___ 21. Bir talebi yerine getirmenizi ister.

___ 22. Size bir şey yaptırmaya çalışırken tehdit veya uyarılarda bulunur.

___ 23. Bir talebi yerine getirip getirmediğinizi görmek için sizi sürekli kontrol eder.

___ 24. Bir talebi yerine getirmeniz için size baskı yapmaya çalışır.

İşbirliği Yapma

___ 25. Bir talebi yerine getirmek için ihtiyaç duyabileceğiniz her türlü yardımı sağlamayı önerir.

___ 26. Onun için yapacağınız bir göreve ilişkin ihtiyaç duyabileceğiniz kaynakları sağlamayı önerir.

___ 27. Yerine getirmenizi istediği görevin nasıl yapılacağını göstermeyi önerir.

___ 28. Yerine getirmenizi istediği görev için yardımcı olmayı önerir.

Takdir Etme

___ 29. Bir talebi yerine getirmek için ihtiyaç duyulan özel beceri veya bilgiye sahip olduğunuzu söyler.

___ 30. Sizden bir şey yapmanızı istediği zaman beceri veya bilginizi över.

___ 31. Onun için bir görevi yerine getirmenizi istediği zaman geçmiş performans veya başarılarınızı över.

___ 32. Yapmanızı istediği görev için sizin en kalifiye kişi olduğunuzu söyler.

İstişarede Bulunma

___ 33. Bir amaca ulaşmasına veya bir problemi çözmesine yardımcı olmanız için yapabileceğiniz bir şeyler önermenizi ister.

___ 34. Önerdiği bir faaliyet veya değişiklik ile ilgili düşüncelerinizi almak için size danışır.

___ 35. Önerdiği bir faaliyet veya değişiklik ile ilgili varolan herhangi bir tereddütünüzü açıklamanız için sizi teşvik eder.

___ 36. Bir taslak plan veya öneriyi geliştirmeye yönelik yöntemler önermenizi bekler.

Türkçe'ye uyarlanmış bu anketin tüm kullanım hakları Gary Yukl'a ve Cüneyt Gözü'ye aittir.
Kısmen, tamamen veya değiştirilerek dahi olsa Gary Yukl'ın izni olmadan kullanılamaz.
Ayrıntılı bilgiye g.yukl@albany.edu veya cuneytgozu@yahoo.com elektronik posta adreslerinden ulaşabilirsiniz.

*"Bu taktiği benim için **hiç kullandığını hatırlamıyorum**"* diyorsanız 1 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok nadir kullanır**"* diyorsanız 2 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **zaman zaman kullanır**"* diyorsanız 3 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **sık kullanır**"* diyorsanız 4 rakamını,

*"Bu taktiği benim için **çok sık kullanır**"* diyorsanız 5 rakamını ilgili boşluğa yazınız.

Kişisel Yakınlığı Kullanma

___ 37. Sizden bir şey yapmanızı istediği zaman arkadaşlığınıza başvurur.

___ 38. Ne olduğunu belirtmeden, sizden bir iyilik istemesi gerektiğini söyler.

___ 39. Bir arkadaş olarak, ona bir iyilik yapmanızı ister.

___ 40. Sizin yardımınızı kişisel bir iyilik olarak ister.

Başkalarıyla Koalisyon Kurma

___ 41. Bir öneriyi desteklemenizi isterken, bu öneriyi onaylayan diğer insanların isimlerinden bahseder.

___ 42. Desteklemenizi veya uygulamada yardımınızı istediği, önerdiği bir faaliyet veya değişikliğe neden destek verdiklerini size açıklamaları için diğer kişileri bir araya getirir.

___ 43. Bir talep veya öneride bulunmak üzere sizinle buluştuğunda destek için yanında birini getirir.

___ 44. Bir talep veya öneriyi yerine getirmeniz amacıyla, sizi etkilemede yardımcı olması için saygı duyduğunuz birinden ricada bulunur.

Türkçe'ye uyarlanmış bu anketin tüm kullanım hakları Gary Yukl'a ve Cüneyt Gözü'ye aittir.
Kısmen, tamamen veya değiştirilerek dahi olsa Gary Yukl'ın izni olmadan kullanılamaz.
Ayrıntılı bilgiye g.yukl@albany.edu veya cuneytgozu@yahoo.com elektronik posta adreslerinden ulaşabilirsiniz.

Okul Farkındalığı Ölçeği İngilizce Formu

M Scale

Directions: Please indicate your level of agreement with each of the following statements about your school from **strongly disagree** to **strongly agree**. Your answers are confidential.

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1. My principal often jumps to conclusions.	1	2	3	4	5	6
2. When a crisis occurs the principal deals with it so we can get back to teaching.	1	2	3	4	5	6
3. In this school teachers welcome feedback about ways to improve.	1	2	3	4	5	6
4. Teachers do not trust the principal enough to admit their mistakes.	1	2	3	4	5	6
5. The principal of this school does not value the opinions of the teachers.	1	2	3	4	5	6
6. My principal is an expert on teaching and learning.	1	2	3	4	5	6
7. Teachers in this school jump to conclusions.	1	2	3	4	5	6
8. People in this school respect power more than knowledge.	1	2	3	4	5	6
9. Teachers in my building learn from their mistakes and change so they do not happen again.	1	2	3	4	5	6
10. My principal negotiates faculty differences without destroying the diversity of opinions.	1	2	3	4	5	6
11. Too many teachers in my building give up when things go bad.	1	2	3	4	5	6
12. The principal welcomes challenges from teachers.	1	2	3	4	5	6
13. When things go badly teachers bounce back quickly.	1	2	3	4	5	6
14. Most teachers in this building are reluctant to change.	1	2	3	4	5	6

(Copyright© Hoy&Gage, 2003)