



**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZI İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Pınar YAVUZ

Eskişehir 2019

**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZI İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Pınar YAVUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Eskişehir


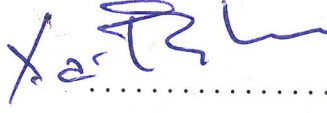
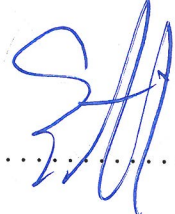
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Pınar YAVUZ'un "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 21.06.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM	
Üye	: Doç.Dr. Turan Akman ERKILIÇ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Pınar YAVUZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan 1312 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ile Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Varyans analizi yapıldıktan sonra bağımsız değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını ortaya çıkarmak için Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki profesyonellik algısına sahip oldukları ve okul müdürlerinin en çok işbirlikli yönetim tarzı benimsedikleri yönünde görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında ise düşük düzeyde, olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki profesyonellik, Yönetim tarzı, Algılanan müdür yönetim tarzı, Mesleki ve teknik anadolu lisesi, Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND PERCEIVED PRINCIPAL MANAGEMENT STYLE IN VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL

Pınar YAVUZ

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2019

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

The main aim of the research is to determine whether there is a relationship between the perceived principal management styles and occupational professionalism levels of teachers working in vocational and technical anatolian high schools. The research was designed in survey model. Target population of the study consists of 1312 teachers working in official vocational and anatolian technical high schools at Odunpazari and Tepebasi District of National Education Directorate which are central districts of Eskişehir province. “The Occupational Professionalism Scale of Teachers” developed by Yilmaz and Altinkurt (2014) and “Perceived Principal Management Style Scale” developed by Ustuner (2016) were used as data collection tool. Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance and Pearson Product-Moment Correlation analysis were done in the data analysis process. After the variance analysis, the Tukey multiple comparison test was used to reveal the source of the differences observed between the independent variable levels. As a result of the research, it was found that teachers had a high level of occupational professionalism and stated that principals mostly used cooperative management style. It was determined that there was a low, positive and statistically significant relationship between the occupational professionalism of teachers and the perceived principal management style.

Keywords: Occupational professionalism, Management style, Perceived principal management style, Vocational and technical anatolian high school, Occupational professionalism of teachers.

ÖNSÖZ

Öğretmenler ve okul müdürleri eğitim sürecinin düzgün şekilde yürütülmesinde önemli görevlere sahiptirler. Sürekli değişim içinde olan dünyada eğitimin de değişimlerden etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Öğretmenler ve okul müdürlerinin de okulların bu değişimlere ayak uydurmasında öncülük ve rehberlik edecek kişiler oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Lisansüstü eğitimim süresince her zaman destek olan, yardımını hiç esirgemeyen, tezimle özenle ilgilenen, karşılaşılabileceğim muhtemel sorunları ve aksaklıkları önceden söyleyerek hep emin adımlarla ilerlememi sağlayan ve üzerimde hiçbir zaman ödeyemeyeceğim kadar emeği olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimde ölçeklerini kullanmama izin veren Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a, Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a ve Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e teşekkür ederim. Ayrıca ölçekleri içtenlikle dolduran bütün öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

İleri görüşlülüğü ve engin bilgisiyle her zaman görüşüne başvurduğum, çalışma azmini örnek aldığım, bana yol gösteren ve inanan değerli hocam Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman destek olan, en zor anlarımda yardımına yetişen, fedakarlığı ve içtenliğiyle yanımda olduğunu hep hissettiren değerli arkadaşım Araş. Gör. Yasemin KALAYCI TÜRK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca desteklerinden ötürü Araş. Gör. Mehmet TURHAN'a ve Araş. Gör. Yakup ÖZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim süresince katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'ya, Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yücel ŞİMŞEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, benim için tarifi imkansız fedakarlıklarda bulunan, bana azimli olmayı ve kolay vazgeçmemeyi öğreten canım babam Hüseyin Avni KANAT'a ve canım annem Fatma KANAT'a; desteklerini her zaman hissettiğim ve tez sürecimde bana moral vererek tezi bitirmemde katkı sağlayan kardeşlerim Ebru BERBER'e ve Araş. Gör. Öztürk Özdemir KANAT'a; eğitime son

derece önem veren, beni her gün okula kendisi götüren, ilkokulu okuduğum köy okulunun sobasını yakarak aynı zamanda içimdeki öğrenme sevdasının da fitilini ateşleyen rahmetli dedem Özdemir KANAT'a; kar yağdığında ayaklarım ıslanmadan okula gidebilmem için önümden giderek bana yol açan ve hep okumam için çabalayan babaannem Mürüvvet KANAT'a; akademik çalışmalarda önemli olan öz disiplin ve sorumluluk bilincimin çocukluğumdan bu yana gelişmesinde büyük katkısı olan rahmetli halam Saide KANAT'a; üzerimde çok emeği olan halam Aliye TUZCU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte desteğini esirgemeyen değerli eşim İsmail Emre YAVUZ'a; tez sürecime yakinen şahit olan, minik elleri ve kocaman yüreğiyle bana moral ve destek veren kıymetli oğlum Ahmet Bartu YAVUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Pınar YAVUZ

Eskişehir 2019

18/ 07/ 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Pınar YAVUZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	4
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALANYAZIN	11
2.1. Liderlik Kuramları	11
2.1.1. Özellikler yaklaşımı	11
2.1.2. Davranışsal yaklaşım	11
2.1.3. Durumsallık yaklaşımı.....	12
2.1.4. Yeni liderlik yaklaşımları.....	13
2.2. Yönetim Tarzları.....	14
2.2.1. Otoriter/otokratik yönetim tarzı.....	14
2.2.2. Demokratik/ Katılımcı yönetim tarzı	15
2.2.3. İşbirlikli yönetim tarzı	16
2.2.4. İlgisiz yönetim tarzı.....	17

2.2.5. Boyun eğici yönetim tarzı	17
2.2.6. Karşı koyucu yönetim tarzı	18
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri	21
2.4. Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğiyle İlgili	
Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar	29
2.4.1. Yönetim tarzları ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar	29
2.4.2. Yönetim tarzları ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar	32
2.4.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan yurtiçi	
çalışmalar	35
2.4.4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan yurtdışı	
çalışmalar	40
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.2.1. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri.....	45
3.2.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları...	46
3.2.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları	46
3.2.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre	
dağılımları	47
3.2.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları	47
3.2.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemlerine	
göre dağılımları.....	48
3.2.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki	
çalışma sürelerine göre dağılımları.....	49
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçları	49
3.3.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği.....	51

3.3.2. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği.....	54
3.4. Verilerin Analizi.....	57
4. BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.1.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin betimsel analiz sonuçları	61
4.1.2. Öğretmenlerin çeşitli bireysel özelliklerine göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları	68
4.2. Öğretmenlere göre Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87
4.2.1. Öğretmenlere göre müdürün yönetim tarzına ilişkin betimsel analiz sonuçları	87
4.2.2. Öğretmenlerin çeşitli bireysel özelliklerine göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları.....	94
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ve Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	119
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	124
5.1. Sonuç	124
5.2. Tartışma	129
5.3. Öneriler	138
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	138
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	140
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLO DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Liderlik davranış tarzları.....	18
Tablo 3.1. Araştırma evreni	45
Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları	46
Tablo 3.3. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları	46
Tablo 3.4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları.....	47
Tablo 3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları.....	48
Tablo 3.6. Öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemlerine göre dağılımları	48
Tablo 3.7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımları	49
Tablo 3.8. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik sonuçları.....	50
Tablo 3.9. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları.....	52
Tablo 3.10. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları.....	55
Tablo 3.11. Veri toplama araçları ve boyutlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	58
Tablo 4.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin (ÖMPÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	62
Tablo 4.2. Kuruma katkı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	63
Tablo 4.3. Duygusal emek boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	64
Tablo 4.4. Kişisel gelişim boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	66
Tablo 4.5. Mesleki duyarlılık boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	67

Tablo 4.6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonellik ölçeği puanları arasındaki farklılara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	68
Tablo 4.7. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	70
Tablo 4.8. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklılara ait tek yönlü anova sonuçları	71
Tablo 4.9. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	73
Tablo 4.10. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	73
Tablo 4.11. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması.....	74
Tablo 4.12. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	75
Tablo 4.13. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklılara ait tek yönlü anova sonuçları.....	76
Tablo 4.14. Öğretmenlerin branşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeği puanları arasındaki farklılara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	77
Tablo 4.15. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	78
Tablo 4.16. Öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeği boyutlarına ait puanları arasındaki farklılara ilişkin tek yönlü anova sonuçları.....	80
Tablo 4.17. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması.....	81
Tablo 4.18. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	81

Tablo 4.19. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	82
Tablo 4.20. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	83
Tablo 4.21. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	84
Tablo 4.22. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ait puanları arasındaki farklılara ilişkin tek yönlü anova sonuçları	85
Tablo 4.23. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması tamhane testi	86
Tablo 4.24. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması lsd testi	87
Tablo 4.25. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri	88
Tablo 4.26. İşbirlikli yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	89
Tablo 4.27. Otoriter yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	91
Tablo 4.28. İlgisiz yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri	92
Tablo 4.29. Karşıkoyucu yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri.....	93
Tablo 4.30. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	95

Tablo 4.31. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	96
Tablo 4.32. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklara ait tek yönlü anova sonuçları	98
Tablo 4.33. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	99
Tablo 4.34. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	100
Tablo 4.35. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması ..	101
Tablo 4.36. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	102
Tablo 4.37. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması ile ilgili bulgular ve yorumlar	103
Tablo 4.38. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü anova sonuçları	104
Tablo 4.39. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	106
Tablo 4.40. Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları ile ilgili puanları arasındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	106
Tablo 4.41. Öğretmenlerinin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	108

Tablo 4.42. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına ait puanları arasındaki farklılara ilişkin tek yönlü anova sonuçları	109
Tablo 4.43. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	110
Tablo 4.44. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	111
Tablo 4.45. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	112
Tablo 4.46. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	113
Tablo 4.47. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri	114
Tablo 4.48. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği puanları arasındaki farklılara ilişkin tek yönlü anova sonuçları	115
Tablo 4.49. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	116
Tablo 4.50. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	117

Tablo 4.51. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	118
Tablo 4.52. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması	118
Tablo 4.53. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları	120



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. DFA ile elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve alt boyutlar arası korelasyon katsayıları.....	53
Şekil 3.2. DFA ile elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve alt boyutlar arası korelasyon katsayıları.....	56



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

n	:	Eleman sayısı
p	:	Anlamlılık derecesi
sd	:	Serbestlik derecesi
ss	:	Standart sapma
\bar{X}	:	Aritmetik ortalama
KT	:	Kareler toplamı
KO	:	Kareler ortalaması
AFA	:	Açımlayıcı faktör analizi
DFA	:	Doğrulayıcı faktör analizi
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD:		Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
PISA	:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TDK	:	Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Adam Smith başta olmak üzere Alfred Marshall ve Theodore W. Schultz gibi ekonomistler bir ülkenin gelişimini sağlayacak en önemli unsurun eğitim ve ekonomi ilişkisi olduğuna vurgu yapmaktadırlar. İnsan gücü sermayesi kavramını literatüre kazandıran bu ekonomistler ekonomik ilerlemede beşeri sermayenin önemi üzerinde durmaktadırlar (Aksu, 2016, s. 91).

Eğitim sürecinde yer alan paydaşların eğitimin ekonomik boyutuyla ilgili başlıca görevleri toplumun gereksinim duyduğu niteliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sisteminde gerekli düzenlemeleri yapmaktır. Küreselleşen dünyada her alanda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Dünyadaki değişime ayak uydurmanın temel unsuru olan eğitim kurumlarının yenilenmeleri gerekmektedir. Gelişmeleri yakalamak adına okullardaki dönüşüm çalışmalarının 21. yüzyıl becerilerini temel alan nitelikte olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Şişman ve Gümüş, 2014, s. 16-18). Bu da eğitim kurumlarının sorumluluk alabilen, içinde bulunduğu koşullara uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip, iletişim becerileri yüksek, yaratıcı, bilimsel gelişmelere meraklı, yeni fikirler üretebilen, eleştirel düşünebilen, işbirliği yapabilen, problem saptama ve çözme becerilerine sahip, sosyal sorumluluklarının bilincinde olan bireyler yetiştirmesi ile mümkün olabilecektir. Bu becerilerin önem kazanması beşeri sermayenin ne kadar değerli hale geldiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir (Yazıcı ve Düzkaya, 2016, s. 63-64).

Dünyada meydana gelmekte olan hızlı değişimlere paralel olarak eğitimde de “Doğru mutlak” anlayışının değişmesiyle doğru ve faydalı bilginin niteliği tartışılmaya başlanmıştır. Böylece geleneksel eğitim paradigması yerini düşündürmeye ve yorumlamaya dayanan yeni bir sisteme bırakmıştır. Okulların değişen bu eğitim paradigmasına ayak uydurabilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çağlar, 2001, s. 81-82).

Eğitimle bireye kazandırılması hedeflenen davranışları temel beceriler, mesleki beceriler, özgün fikirler öne sürerek yeni ürünler ortaya çıkarma anlamlarına gelen üreticilik- verimlilik- orijinallik ile ilgili beceriler ve davranışlar olarak ifade edilmektedir (Cohn and Geske, 1990’dan aktaran Şişman ve Gümüş, 2014, s. 140).

Bireyin eğitim düzeyini artırmak istemesinin beşeri sermayesi için yatırım anlamına geldiği ifade edilmektedir. Beşeri sermayeye yapılan yatırımın da üretimin artmasını sağlayarak ekonomiye katkıda bulunacağı üzerinde durulmaktadır. Üretim

sürecinde ise eğitim girdi olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda, dünyada ülkelerin ekonomik durum göstergelerinin temel unsurları olan yüksek nüfus oranının, jeopolitik konumun ve yeraltı kaynaklarının yerini 21. yüzyılda bilgi ekonomisi ve inovasyon açısından kaydettikleri ilerlemeler almaktadır. Bilgi ekonomisine katkıda bulunacak nitelikli beşeri sermayeyi yetiştiren ve bu sermayeyi endüstri sektöründe değerlendirerek inovasyon yapan ülkelerin ekonomik anlamda diğerlerini geride bırakacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda, eğitim alanında yapılacak gerekli düzenlemelerin küresel rekabet piyasasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 11-12).

Gelişmiş sanayiye sahip ülkelerde teknolojik gelişmelerle birlikte yeni üretim metotları da ortaya çıkmaktadır. Böylece sanayi alanındaki gelişmiş teknolojiyi ve yeni üretim metotlarını kullanması gereken yeni yeterliklere sahip işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç da mesleki eğitim programlarında değişiklik yapılması gerekliliğini doğurmaktadır (Değirmenci, 2015, s. 15; Melen, 1997, s. 25).

Meslek kavramı, “ belirli bir eğitim sonucu elde edilen sistematik bilgi ve becerilere dayanan, insanlar için fayda sağlayacak mal üretmek, hizmette bulunmak ve bunların karşılığı olarak para kazanmak amacıyla yapılan, kuralları önceden belirlenmiş iş” olarak nitelendirilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2018). Bu tanımdan yola çıkılarak bir meslek olan öğretmenlik incelenecek olursa öğretmenlik ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlar şöyledir:

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi’nde öğretmenlik: “Devletin eğitim-öğretim ve bu alanlardaki yönetimle ilgili görevlerini de içine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler sorumluluklarını Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkelerine göre yerine getirmekle yükümlüdürler. ” şeklinde tanımlanmaktadır (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, m.43).

“Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime” olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre öğretmen: “ Özel ya da resmi bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istedik öğrenme yaşantıları kazanmalarına rehberlik etmek ve yönlendirmekle yükümlü kişi” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, bilgi ve beceri ile belli alanlarda başkalarının yetişip gelişmesine yardımcı olan kimse şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Tanımda da belirtildiği üzere öğretmenliğin özel ihtisas sahibi profesyonel kişiler tarafından yapılması gerekmektedir.

Eğitim sistemini oluşturan temel oğeler; oğretmenler, oğrenciler, okul yoneticileri, eğitim programı, finansal kaynaklar, fiziki cenvre ve eğitim teknolojileridir. Ancak eğitimin esas oğesi oğretmenlerdir. Eğitimde ulaşılan nitelik de bvyk oranda oğretmen niteliği ile paraleldir (Şişman, 2006, s. 211; İlđan, 2013, s. 41; Yetim ve Goktaş, 2004, s. 541). Bir oğretim programının uygulanmasında bircok unsurun aynı anda planlanması ve yurutulmesi gerekmektedir. Tum bu aşamalarda sistemin merkezinde oğretmen bulunmaktadır. Eğitim sisteminde bu duzeyde onemli bir konumda bulunan oğretmenliğin tanımlarında ortak olan yon ise, oğretmenlerin oğretim surecinin kaliteli ve etkili bir şekilde gercekleştirilmesinde temel unsur olduğudur (Sural vd., 2016, s. 276; İbrahim and İqbal, 2015, s. 64; Beğenirbaş ve Meydan, 2012, s. 159).

Meslekler genel anlamda geri kalmış toplumlarda babadan oğula gevmektedir. Gelişmekte olan toplumlarda ise usta cıracak ilişkisi iainde yurutulmekteyken gelişmiş toplumlarda orgun eğitim yoluyla uygulanmaktadır. Cagdaş toplumlarda da diploma ile elde edilen profesyonel bir iş ozelliği kazanmaktadır. Bu durum bircok meslekte olduğu gibi oğretmenlik iain de aynıdır. Bu kapsamda oğretmenliğin de profesyonel olarak yapılması gereken bir meslek olduğuna vurgu yapılmaktadır (Helvacı, 2015, s. 287-291).

Meslekler sanayi devrimi ile uzmanlık gerektiren bir iş olarak gorulmeye başlanmıştır. Endustriyel alanda gelişmekte olan toplumlarda durum boyle iken modern toplumlarda ise meslekler, kapsamlı bir eğitim sonucunda alınan bir diploma ile edinilen profesyonel bir iş olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda oğretmenlik de mesleki anlamda profesyonellik gerektiren bir meslek olarak ele alınmaktadır (Şimşek, 2010, s. 253).

Bir ulkenin ekonomik gelişmişliğinin en onemli goştergesi olan sanayi sektorunde, Birinci Sanayi Devrimi'nden başlayarak insan/ kas gucunun yerini makineler almaya başlamıştır. Sanayi devrimlerinden de anlaşıldığı uzere sanayi sektoru sermayesinin artık emekten cok bu makineleri uretme bilgi ve becerisine sahip bireyler olduğu gorulmektedir. Bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek ise dunyadaki butun bu gelişmeler hakkında bilgi sahibi olan, yenilikleri takip eden, oğretme ve oğrenme surecinin okul yoneticileri tarafından desteklendiği eğitim kurumları ile mumkun hale gelebilecektir. Ayrıca bu surece en buyuk katkıyı mesleki acıdan profesyonelleşmiş oğretmenlerin sağlayacağı duşunulmektedir. 21. yuzyıl oğrenci yeterliklerine ulasmak

ve daha üst seviyeye taşımak için gelişmiş öğretim biçimlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017, s. 1).

Bu doğrultuda meslek kavramının, bir meslek olarak öğretmenliğin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymak gerekmektedir.

1.1. Sorun

Öğretmenlik, profesyonel olarak eğitim almış olup öğretim programını en verimli ve etkin bir şekilde yürütebilen bireylerin gerçekleştirdiği meslek olarak nitelendirilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hem mesleki özelliklerinin hem de kişisel özelliklerinin üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir (Süral vd., 2016, s. 296). Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde, kuruma katkı sağlamalarında, mesleklerini duyarlı bir şekilde yürütmelerinde böylece mesleki açıdan profesyonelleşmelerinde liderlerin yani okul müdürlerinin yönetim tarzlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmen öğrenimi ve profesyonel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları dört alan şunlardır:

- Öğretim liderliği ve öğrencisi olma
- Öğrenme ortamı oluşturma
- Mesleki gelişimin tasarımı, sunulması ve içeriğine doğrudan katılma
- Profesyonel gelişim sonuçlarını değerlendirme (Bredeson, 2000, s. 385).

2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'ne göre okul müdürü görevlerinin sıralandığı ilk maddede “Eğitim lideri olma” özelliğine vurgu yapılmaktadır. Bu ifade halen yürürlükte ve geçerliliğini korumaktadır (Üstüner, 2016, s. 432). Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için okullarda mesleki öğrenme kültürlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, bunun kaliteli ve planlı bir profesyonellik gelişimi deseni tasarlanması, sunulması ve değerlendirilmesi ile mümkün olacağı ifade edilmektedir. (Bredeson, 2000, s. 385-386). Buradan hareketle okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde eğitim lideri olarak önemli bir role sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin etkililiği konusunda bir ortaokulda yapılan çalışmada etkili okul müdürlerinde yeniliklere açık olma, okul paydaşları arasındaki iletişim ve bilgi paylaşımını destekleme, öğretmen ve öğrencilerin olumlu davranışlarını

ödüllendirmenin yanında okulda verilen eğitim kalitesini de takip etmesi gibi davranışların bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Kempa, Ulorlo and Wenna, 2017, s. 310).

Okul müdürlerinden çalışanlarının enerjilerinden faydalanmakla birlikte onların isteklerini de harekete geçirmeleri beklenmektedir. Okul paydaşları tarafından paylaşılan ortak amaçlar, görevler ve değerler olmaksızın okul etkililiğinden söz etmek mümkün görünmemektedir (Özdemir, 2000, s. 10-11).

Araştırmalara göre okul müdürleri zamanlarının çoğunu okul binasıyla ilgili bakım onarım işlerine, resmi yazışmalara ve toplantılara ayırmaktadırlar. Ancak okul müdürlerinin okullarını etkili olarak yönetebilmeleri için diğer işlerden çok eğitim öğretimle ilgili görevlerine öncelik vermeleri gerekmektedir (Yavuz, 2015, s. 29-30).

Okul başarısındaki en kritik rolün okul müdürlerine ait olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin dört temel rolü olduğu belirtilmektedir. Bu roller şöyledir; yol gösterme (rehberlik etme), okul paydaşlarının kendilerini geliştirmelerine destek olma, değişime öncülük etme ve uygun çevresel koşulları sağlama. Okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde fayda sağlayacak etkinlik ve programları araştırmalarına, ayrıca öğretmenleri bu etkinliklere katılmaları yönünde teşvik etmeleri gerektiğine değinilmektedir (Lashway, 2006, s. 43-46).

Ayrıca, yüksek düzeyde etkili okul yöneticilerinin başlıca görevi öğretmenlerin profesyonellikleri açısından gelişmelerinde onlara yol gösterici rolüyle eşlik etmek ve bu süreçte onlara daha özgür bir mesleki gelişim ortamı oluşturmaktır. Öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları ve profesyonel anlamda kendilerini geliştirmeleri okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri öğretmenlere rehberlik ederek onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Böylece öğrenen öğretmenler öğrenen öğrenciler yetiştirmekte ve buna bağlı olarak okul başarısı da artmaktadır (Bredeson, 2000, s. 398).

Okul müdürlerinin yönetim tarzları öğretmenleri yıldırmada etkili olmaktadır (Cengiz, 2010, s. 87-88). Ayrıca, okul müdürünün yönettiği insanlara ilişkin düşünceleri, kişilik özellikleri, örgütün amaçları ve yapısı, öğretmenlerin özellikleri ve zaman gibi kriterler okul müdürlerinin uyguladığı yönetim tarzlarında etkili olan faktörlerdir (Üstüner, 2016, s. 433). Yönetimsel yetkinin kullanımı hem örgüte hem de okul müdürüne göre değişiklik göstermektedir. Bu değişiklik sonucu yönetim tarzları

ortaya çıkmaktadır. Yönetim tarzları ise işgörenlerin örgütsel davranışları üzerindeki en önemli etkidir (Başaran, 2008, s. 65-73).

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırma sayısının az olması (Yılmaz ve Altinkurt, 2014, s. 334), toplumu şekillendirmede öğretmenliğin gün geçtikçe artan öneme sahip olması ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ilişkili olup olmadığını belirlemek adına böyle bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Hızla değişen dünyadaki gelişmelere ayak uydurmada mesleki ve teknik anadolu liselerinin mesleki açıdan nitelikli bireyler yetiştirmek gibi önemli bir görevi olduğu için bu ortaöğretim kurumları üzerinde çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ve bu okullardaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Araştırma bu yönüyle okul müdürlerinin hangi yönetim tarzının, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini arttırdığının belirlenmesi, okul müdürlerinin bu yönetim anlayışı ve davranışlarını elde edebilmek için gösterecekleri çabayla, kendilerini geliştirmelerine önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca Milli Eğitim Sistemi’nin insan kaynaklarının yetiştirilmesine dair önerilerde bulunulması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin algılanan yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri;
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Eğitim durumu

- Branş
- Kıdem
- Görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin müdürlerin yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin;

- Cinsiyet
- Yaş
- Eğitim durumu
- Branş
- Kıdem
- Görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin algılanan yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu çalışma sonucunda okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler açısından sistematik ve tutarlı kuramsal bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin yönetim tarzlarını bilmenin ve okul müdürlerinin yönetim tarzıyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın mesleki ve teknik anadolu liseleri için uygulama anlamında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini destekler nitelikte bir yönetim tarzı benimsemesi eğitim-öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayabilecektir. Hatta sürecin etkin olarak yönetilmesi, verimlilik ve başarı gibi okul yararına olan sonuçlara ulaşılmasına da olanak sağlayabilir. Okul

müdürlerinin nasıl daha etkili bir yönetim tarzı ile okullarını yönetebileceklerinin belirlenmesi bakımından bu araştırmanın, araştırma yapılan okullara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin yönetim tarzı ile ilişkisi olup olmadığını araştıran çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma okul müdürlerinin yönetim tarzlarının belirlenmesi, etkililiğin sağlanması ve örgüt amaçlarına ulaşılmasında ne tür araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Benzer olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri de örgütlerin amaçlarına ulaşmasında etkili olmaktadır. Bu anlamda okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin örgütsel etkililik düzeyinin artırılması doğrultusunda atılacak adımlara yön verecek nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığı yönünde bulgulara ulaşılabileceği umulmaktadır.

Araştırmanın okul yöneticileri yetiştirme boyutunda mesleki gelişim açısından eğitimlerinde hem yönetim tarzları hem de mesleki profesyonellik ile ilgili yeni bulgular elde edileceği ve bu bulguların eğitim sürecinin şekillendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, okul müdürlerinin, görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini destekleyecek nitelikte bir yönetim tarzı benimsemelerine yardımcı olabileceği varsayılmaktadır.

Alanyazında okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzıyla ilgili çalışmalar ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili çalışmalar bulunmasına karşın okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin yönetim tarzı ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını araştıran bir çalışma olmadığından, bu araştırma ile alanyazındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada şu varsayımdan hareket edilmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ve algılanan müdür yönetim tarzını belirlemek için kullanılan ölçeklerdeki maddelere samimi ve tarafsız olarak yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmada kullanılan veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzlarına ve mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin okulların merkezi yapısından etkilenip etkilenmediği kapsam dışında tutulmuştur.
- Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği, çalışma evreni olan Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçeleri İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı resmi mesleki ve teknik anadolu liseleri ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Profesyonellik: Öğretmenlerin kendi bireysel gelişimlerinin ötesinde okulun geliştirilmesi için eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunmaları ve bu amaç doğrultusunda uzmanlaşmaları olarak ele alınmaktadır.

Yönetim Tarzı: Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan okul müdürlerinin okul yönetim süreçlerinde benimsedikleri yönetim anlayışlarını ifade etmektedir.

Okul Müdürü: Bu çalışmada, Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı'ndaki mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan okul müdürlerini ifade etmektedir.



2. ALANYAZIN

Bu bölümde liderlik kuramları incelendikten sonra yönetim tarzları hakkında tanımlamalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

2.1.1. Özellikler yaklaşımı

Liderleri diğerlerinden ayıran farklı fiziksel ve kişilik yapısına sahip olmalarının yanında farklı yeteneklere de sahip olduklarını savunan yaklaşımdır (Yukl, 1991, s.178). Bu yaklaşıma göre, bir kişinin bir grupta lider olarak kabul görmesinin ve o grubu yönetmesinin esas sebebi kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Sahip olduğu özellikler bir lideri grup içerisinde diğer kişilerden ayırmaktadır (Tengilimoğlu, 2005, s. 4). Ancak, farklı liderlik davranışlarının benzer çevrelerde gösterilmesi özellikler yaklaşımı ile kolay bir şekilde açıklanabilirken, farklı çevrelerde aynı kişilik özelliklerine sahip liderlerin farklı davranışlar göstermesinin açıklamasını bu yaklaşım ile yapmak zamanla güçleşmektedir (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011, s. 282).

2.1.2. Davranışsal yaklaşım

1950-1970 yılları arasında yapılan çalışmalarda başarılı bir lider olmanın liderin sahip olduğu özelliklerden çok yönetim sürecinde sergilediği davranışlarla ilgili olduğunu savunan yaklaşımdır. Davranışsal Yaklaşımla ilgili yapılan çalışmalar;

- *Ohio devlet üniversitesi liderlik araştırmaları:* Liderlik iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar: “Yapıyı kurma” ve “Anlayış gösterme” dir (Schermerhorn vd., 1995, s. 81).
- *Michigan üniversitesi liderlik araştırmaları:* Bu araştırma ile birey merkezli ve iş merkezli olmak üzere iki tür liderlik davranışı olduğu belirlenmiştir (Stoner ve Freeman, 1992, s. 63).
- *Harvard üniversitesi liderlik araştırmaları:* Liderlik davranışları iş lideri ve sosyo duygusal lider olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 76).

- *Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi modeli:* Bu modelde liderlik davranışı kişiler arası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma olarak iki şekilde incelenmiştir (DuBrin, 1997, s. 28).
- *X ve Y yaklaşımları:* İnsanların edilgen oldukları, çalışmayı sevmedikleri ve örgütün gereksinimlerine direndikleri anlayışına dayanan X ve insanların sorumluluk almaya açık olduklarını varsayan Y kuramı olmak üzere iki tür yaklaşım belirlenmiştir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 87-88).
- *Gary Yukl'un liderlik davranış modelleri:* Liderlik davranışları “ayrılık modeli” ve “çoklu-bağlanma modeli” olarak iki boyutta incelenmiştir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 88).
- *Rensis Likert'in sistem-4 modeli:* Liderlik davranışları dört grupta ele alınmıştır: İstismarcı otoriter, koruyucu otoriter, danışmalı yönetim tarzı ve katımlı yönetim (Bingöl, 1997, s. 62).

2.1.3. Durumsallık yaklaşımı

Bu yaklaşımdaki temel anlayış, farklı koşullarda değişik liderlik tarzlarına ihtiyaç duyulduğudur. Her durum için geçerli tek bir liderlik tarzı yoktur. Durumsallık yaklaşımları şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Fiedler'in durumsallık kuramı
- Ardışık liderlik kuramı
- Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans)
- Vroom ve Yetton' un normatif kuramı
- Hersey ve Blanchard'in durumsal liderlik kuramı
- Reddi'nin üç boyutlu liderlik kuramı

Bu kuramların ortak noktası; iş ya da çalışan ağırlıklı bir liderlik tarzının her zaman geçerli olamayacağı, bazı durumlarda iş merkezli bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulabileceği gibi, bazen de bunun tersine çalışan merkezli bir liderlik tarzının daha etkili olabileceği şeklinde ifade edilebilir (Çağlar, 2004, s. 95).

2.1.4. Yeni liderlik yaklaşımları

Örgütsel bağlamda başarıya ulaşılmasında liderlerin yönetim anlayışlarını ortaya koyan uygun liderlik tarzını seçmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, liderlik tarzı yöneticinin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde, karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulmasında, çalışanların motivasyonlarını ve örgüt ortamını göz önüne alarak seçmiş oldukları davranış şekilleridir (Hicks ve Gullert, 1981, s. 234).

- *Otokratik lider:* Bu liderlik türünde karar yetkisi sadece liderdedir. Karar alma sürecinin hızlı bir şekilde yürütülmesi gibi olumlu yönlerinin yanında çalışanlara söz hakkı tanımaması gibi iş doyumunun ve moivasyonun azalmasına neden olabilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 75).
- *Tam serbesti tanıyan (Laissez-faire) lider:* Liderin temel görevinin kaynak sağlamak olduğu liderlik türüdür. Yönetici sadece kendine fikri sorulduğunda görüşünü bildirir. Yetkiyi kullanma hakkı tamamıyla çalışanlara bırakılmıştır (Arun, 2008, s. 11).
- *Katılımcı /Demokratik lider:* Bu liderlik türünde lider çalışanlara rehberlik etmektedir. Karar alma sürecine örgüt üyeleri de katılmaktadırlar. Ayrıca bu liderlik modelinde çalışanlara değer verilmektedir (Şimşek vd., 2001, s. 54).
- *Karizmatik lider:* Lider kriz ortamlarında ortaya çıkmaktadır. Güçlü kişilik özellikleri taşıyan ve kurtarıcı niteliğinde kişilerdir. Bu liderlik tarzını benimseyen liderlerin özgüveni yüksek, cesur ve ikna kabiliyetleri yüksektir (Çelik ve Sünbül, 2008, s. 52).
- *Dönüşümcü ve Etkileşimci lider:* Dönüşümcü liderlik, değişime ve yeniliğe açık olmanın yanında çalışanların yaratıcı yönlerini geliştirmeye yönelik benimsenen liderlik türüdür. Etkileimci liderlikte ise, çalışanların bireysel ihtiyaçları giderilerek motive edilir ve geleneklere bağlı bir şekilde rutin faaliyetlerin daha etkin yapılması amaçlanmaktadır (Eren, 1998, s. 47).

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki açıdan profesyonelleşmelerinin beraber görev yaptıkları okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzlarına bağlı olabileceğini söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında incelenen okul müdürlerinin yönetim

tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilişkisinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple aşağıda sırasıyla yönetim tarzlarına ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yer verilmiştir.

2.2. Yönetim Tarzları

Liderlik tarzları hakkında ilk araştırmayı 1967 yılında Kurt Lewin yapmıştır. Lewin'e göre üç liderlik davranışı tipi vardır. Bunlar; otokratik, demokratik ve serbest bırakıcı (laissez-faire)'dir. 1982 yılında Keith Davis bu üç liderlik davranış tipine destekleyici ve koruyucu liderlik davranış tiplerini eklemiştir. Böylece liderlik davranış tipleri demokratik, otoriter, destekleyici, serbest bırakıcı (laissez-faire) ve koruyucu olarak beş başlık altında incelenmeye başlanmıştır (Izgar, 2005, s. 29).

Liderlik teorileri liderlerin davranışları ve durumsal değişkenlere dayalı olarak liderliği tanımlarken; liderlik tarzları liderlerin diğerlerini nasıl etkilediklerine ve örgüte nasıl yön verdiklerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda liderlik tarzları beş evrensel kategoriye ayrılmaktadır. Bu yönetim tarzları otoriter, dönüşümcü, işlemsel, katılımcı ve öğretimsel yönetim tarzları olarak nitelendirilmektedir (Guthrie and Schuermann, 2010, s. 40-42).

Alanyazın taraması sonucunda Üstüner, (2016)'de yönetim tarzı olarak incelenen başlıkların bazı kaynaklarda liderlik tarzları (Akçit, Barutçu ve Akşit, 2018) , liderlik stilleri (Terzi ve Çelik, 2016; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012a), liderlik davranış tipleri (Izgar, 2005) ve liderlik davranış tarzları (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009) olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanıldığından ölçekte ele alınan müdür yönetim tarzlarına ilişkin başlıklara yer verilmesi ve bu kaynaktaki yönetim tarzlarının temel alınması uygun görülmüştür.

2.2.1. Otoriter/otokratik yönetim tarzı

Eski bir liderlik tarzı olmasına rağmen hala sık karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Bürokratik ve otokratik yapıya sahip toplumlar için uygun bir yönetim tarzı olması, lidere serbest hareket edebilme olanağı sağlaması, karar verme sürecinin hızlı işlemesi gibi olumlu yönleri olmasına rağmen yöneticinin bencil davranmasına, çalışanların fikrini almadan onların yaratıcılık ve motivasyonlarının düşmesine sebep olduğuna değinilmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 75).

Liderin kararlarının doğruluğunun ya da yanlışlığının tartışılmasına izin verilmediği yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzında lider kendini her zaman haklı görür. Örgüt paydaşlarının fikirlerini ortaya koymalarına ve yönetim süreçlerinde yer almalarına izin verilmez. Bu nedenle paydaşlar yeteneklerini keşfetme ve geliştirme olanağına sahip değildirler (Sağır, 2013, s. 197).

Yöneticinin yönetsel gücünü yetkili otoritelerden ve geleneklerden aldığı liderlik davranış tipidir. Tüm otorite ve güç yöneticinin elindedir. Örgüt çalışanlarından yöneticinin emirlerinin sorgulamadan yerine getirmeleri beklenir (Celep, 1990, s. 73).

Diğer bir çalışmada otokratik liderlik tipi olarak adlandırılan bu yönetim tarzında herhangi bir konuda karara varma ve bu kararı uygulama yetkisinin okul yöneticisinde olduğu düşünülmektedir (Önen ve Kanayran, 2015, s. 46; Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 75). Bu liderlik tarzına bürokratik yapıya sahip toplumlarda daha çok rastlandığı ifade edilmektedir (Önen ve Kanayran, 2015, s. 46).

Okul müdürlerinin karar alma sürecinde okul paydaşlarından fikir almadığı, ödüllendirmek yerine cezalandırmanın önemli olmasının yanında emir verici tutumların ve güvenden çok korku kültürünün baskın olduğu yönetim tarzı olarak nitelendirilmektedir (Üstüner, 2016, s. 434).

Bu yönetim tarzında okul müdürü ast-üst ilişkisine dayanan hiyerarşik gücünü kullanarak çalışanları örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirmektedir. İşbirliği ve dayanışmanın kabul görmediği yönetim tarzıdır (Guthrie and Schuermann, 2010, s. 41).

2.2.2. Demokratik/ katılımcı yönetim tarzı

Katılımcı liderlik davranış tipi olarak da nitelendirilmektedir. Demokratik lider dendiğinde ilk göze çarpan özellik grupla birlikte çalışarak sorunları çözmedir. Çalışanların istek ve ihtiyaçlarını önceden tahmin eder. Böylece çalışanlarla birlikte örgütün ortak değer ve normlarını oluşturmada sorun yaşamazlar. Örgüt ve çalışanlarla uyum içinde hareket ederler. Demokratik liderler yönetim sürecinde çalışanların da düşüncelerini aldıkları için onların eylem ve düşüncelerinde yüksek seviyede etkili olmaktadır (Izgar, 2005, s. 31-32).

Otokratik liderlik ile tamamen zıt bir yönetim tarzı olan demokratik liderlikte yetkinin çalışanlar arasında paylaştırıldığına dikkat çekilmiştir. Otokratik liderlik tarzında çalışanlara söz hakkı verilmemesine karşın demokratik liderlikte karara katılma fırsatı tanındığına değinilmiştir. Demokratik yönetim tarzında yöneticilerin çalışanları

ödül-ceza yöntemiyle değil bilgi ve iletişim becerilerini kullanarak kurumun amaçları doğrultusunda yönlendirdikleri vurgulanmıştır (Akçit, Barutçu ve Akşit, 2018, s. 215).

Yönetim sürecinin birçok kişi tarafından yürütüldüğü, görevlerin paylaşıldığı ve karar sürecine paydaşların da katıldığı yönetim tarzıdır (Guthrie and Schuermann, 2010, s. 42).

Otokratik/Otoriter yönetim tarzında çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerine fırsat verilmediği; demokratik yönetim tarzında ise desteklendikleri belirtilmiştir (Akçit, Barutçu ve Akşit, 2018, s. 215).

Karar verme aşamasında karardan etkilenecek okul paydaşlarının da sürece dahil edilerek özgürce fikirlerini dile getirebildikleri yönetim tarzı olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürünün güven ortamı oluşturarak öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesi ve karar almada söz hakkı vermesi, amaçların öğretmenlerle beraber belirlenmesi, problemlere duyarlı olması ve eleştiride bulunurken olumsuz ifadeler kullanmak yerine yapıcı bir dil kullanması demokratik okul müdürlerinin temel nitelikleri olarak belirtilmektedir (Üstüner, 2016, s. 433-434).

2.2.3. İşbirlikli yönetim tarzı

Örgütlerin gelişmesinde işbirlikli yönetim tarzının önemli olduğu ifade edilmektedir. Örgüt paydaşlarının mevcut durumun analiz edilmesinde, problemin tanımlanmasında ve problemler için çözüm önerilerinin geliştirilmesinde yönetici ile birlikte sürece katıldığı yönetim tarzı olarak nitelendirilmektedir (Arbabi ve Mehdinezhad, 2012, s. 2).

Üstüner (2016)'de işbirlikçi yönetim tarzı olarak ifade edilen bu yönetim tarzı Başaran (2004)'da birlikçi yönetim tarzı olarak yer almaktadır. Yönetici gücünü yönetim alanındaki uzmanlığından almaktadır (Başaran, 2004, s. 120).

Örgütsel önder ifadesiyle tanımlanan işbirlikli yönetici davranışları olarak öğretmenleri beraber çalışmaya yönlendirmesi, onları takdir ederek motivasyonlarını güçlendirmesi, ortaya çıkan problemlere onlarla birlikte çözümler araması, başarıya tüm öğretmenlerin çalışması sonucu ulaşılacağına inanması, ihtiyaç duyduğunda öğretmenlerden yardım istemesi ve onların kendi beceri ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayarak bireysel gelişimlerine katkıda bulunması işbirlikli yönetim tarzını benimseyen okul müdürünün davranışları arasında gösterilmektedir (Üstüner, 2016, s. 435).

2.2.4. İlgisiz yönetim tarzı

Bu yönetim tarzı bazı kaynaklarda (Akçit, Barutçu ve Akşit, 2018) tam serbesti tanıyan liderlik tarzı olarak bazı kaynaklarda da (Izgar, 2005) serbest bırakıcı (laissez-faire) yönetim tarzı olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle bütün çalışmalar incelenerek burada tamamına yer verilmiştir.

İlgisiz yönetim tarzında yöneticinin örgütün amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve çalışanların ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını dikkate almadığı ifade edilmektedir. Ortaya çıkan sorunların kaynağının çalışanlar olarak görüldüğü belirtilmektedir. Bu liderlik davranış tipini benimseyen yöneticilerin çok fazla sorumluluk almadıkları, bu nedenle serbest bırakıcı yöneticilerin örgütlerinde hem örgüt amaçlarına ulaşamadığı hem de çalışanların iş başarılarının düşük olduğu vurgulanmaktadır (Izgar, 2005, s. 31).

Tam serbestlik tanıyan yönetim tarzında liderlerin yaratıcı, araştırmacı, yeniliklere açık, yüksek bilgi birikimine sahip ve kendine güvenen çalışanların bulunduğu kurumlarda görev yaptıklarında örgüte daha çok katkı sağlayacakları dile getirilmektedir (Akçit, Barutçu ve Akşit, 2018, s. 215).

Yöneticinin yetkisini kullanmaktan kaçındığı ve çalışanların istedikleri gibi hareket edebildikleri liderlik davranış tipi olarak nitelenmektedir (Celep, 1990, s. 76).

Örgütle ilgili bütün sorumluluğun üyelere bırakıldığı liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır (Önen ve Kanayran, 2015, s. 46).

İlgisiz yönetim tarzını benimseyen okul yöneticileri karar alma sürecinde çalışanları yalnız bırakırlar. Bu yönetim tarzı yöneticinin herhangi bir duruma müdahale etmesi gerektiğinde kendisinden beklenen davranışı göstermemesi olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürünün karşılaşılan problemlere karşı duyarsız olması, çözümlerini ertelemesi, okulda ne olup bittiğinden haberdar olmaması, çalışan ve çalışmayan öğretmenlere karşı aynı tutumu sergilemesinin yanında onların duygularına da kayıtsız kalması gibi davranışlar ilgisiz yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerine ait davranışlar olarak gösterilmektedir (Üstüner, 2016, s. 434).

2.2.5. Boyun eğici yönetim tarzı

Başkalarını incitmeme konusunda dikkatli davranma, herkesi memnun etme isteği, iyilikseverlik, hayır diyememe, hoşlanmadığını ya da öfkeli olduğunu ifade

edememe, başkaları tarafından sürekli onaylanma ihtiyacı duyma ve kendi haklarını savunmada yetersiz kalma gibi davranışlar boyun eğici kişilik özellikleri arasında yer almaktadır (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013, s. 264).

Okul müdürlerinin ortaya atılan bütün fikirleri onaylaması, problemle karşılaştığında kararsız kalması, grup üyelerinden güçlü olanların tarafında yer alması ve kendi düşüncelerini ifade etmekten kaçınması gibi davranışlar boyun eğici yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerinin sergilediği davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca ortaya çıkan haksızlıklara sesini çıkarmamayı tercih etmesi ve duygularını açığa vurmaktan kaçınması da bu liderlik tarzının nitelikleri arasında yer almaktadır (Üstüner, 2016, s. 435).

2.2.6. Karşı koyucu yönetim tarzı

Özsalmanlı, (2005)'ya göre liderlik davranış tarzları üç başlık altında incelenmektedir. Bu üç davranış tarzı Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Liderlik davranış tarzları*

		Tarzlar		
		Otokratik	Demokratik	Katılımcı
Eylemler	Amacı belirginleştirme	Lider	Takipçilerin görüşüne başvurulur.	İlgili herkesin görüşüne başvurulur.
	Karar verme	Takipçiler katılmaz.	Takipçilere fikirleri sorulur	Takipçilerin katılımı istenir
	İletişim kurma	Yukarıdan aşağıya	Yukarıdan- aşağıya Aşağıdan- yukarıya	Çok yönlü
	Motivasyon çeşidi	Ceza verme	Ödüllendirme var.	Olumlu ödüllendirici
	Yetkinin devri	Devredilmez	Kısmen	Çok

Karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri endişelerini azaltmak için her zaman kurallara bağlı kalmayı tercih etmektedirler. Bununla birlikte okul müdürlerinin kendi mevcut düzenlerini bozmak istememeleri, yönetmeliğin dışına çıkmamaları, yeni yapılacak bir faaliyete karşı olmaları, iletişimde çatışmacı yol izlemesi, karşısındakileri dinlememesi ve her şeyin sonunda problem çıkacakmış gibi davranmaları karşı koyucu yönetim tarzını benimsediklerini göstermektedir (Üstüner, 2016, s. 435-436).

Okul yönetiminde sadece bir doğru yönetim tarzı yoktur. Her okul ve her okul müdürü kendine özgü özellikler taşımakta olup, okul müdürleri çalıştıkları okula göre değişken çevre koşulları ve farklı niteliklere sahip okul personeli ile görev yapmaktadırlar. Bu kapsamda, birçok alanda çeşitlilik gösteren okul yönetme işlevinin tek bir yönetim tarzı ile yürütülmesi mümkün görünmemektedir. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının farklılık göstermesinin temelinde bu düşünce vardır (Bush, Bell and Middlewood, 2010, s. 107). Yapılan bir araştırmada da buna paralel olarak her okulun farklı olduğu ve bu okullardaki rollerin de aynı olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin de kişisel özelliklerinin farklı olduğu vurgusu yapılmaktadır (Kowalski, 2010, s. 21). Bu kapsamda her okulun aynı yönetim tarzı ile yönetilmesi mümkün görünmemektedir.

Okul müdürlerinin okul iyileştirmede ve öğretmenleri motive etmede başarılı oldukları ifade edilmektedir. Bu kapsamda, öğrenci başarısının artmasında da okul müdürlerinin etkili olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle başarılı okul müdürlerinin hem öğrenci başarısında hem de öğretmen motivasyonunda olumlu etki yarattığı belirtilmektedir (Yavuz, 2015, s. 43).

Eğitim alanında yapılacak iyileştirme çalışmalarına okullardan başlanması gerektiğine ve bu değişimlerin merkezinde de okul müdürlerinin olduğuna değinilmektedir (Açıklalın, 1998, s. 3-7).

Eğitimde yöneticiliğin meslek haline gelmesinin önemine değinilen bir çalışmada bu konudaki en büyük engelin yöneticilik ve öğretmenlik değerlerinin birbirine karıştırılması olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmen- yönetici tarzı ortaya çıkmaktadır. Aynı kişinin iki değişik rolün görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bu durum da okul müdürlerinin rol karmaşası yaşamalarına ve güçlerinin azalmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s. 14).

Okul müdürü rol ve yeterlikleri; öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleme, adil davranma, çatışmaları etkili bir şekilde çözme, eğitim öğretime önem verme, öğrenmeyi sürdürme, okulun araç gereç ihtiyacını giderme, vizyon belirleme, okul paydaşları arasındaki iletişime önem verme, yetkiden çok etki gücünü kullanma, okul kültürü geliştirme, eğitimde geliştirilmesi gerekenler ile ilgili kendine özgü görüşe sahip olma, okul-çevre ilişkilerini koordine etme, takım ruhu oluşturma, okul paydaşlarının birbirlerinden öğrenebilecekleri ortam oluşturma ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, 2015, s. 43-45).

Öğretmenler tarafından güvenilir yönetici olarak kabul gören okul müdürleri öğretmenlerin hem uyum sağlama ve dayanışma gibi duygusal gelişimlerine hem de akademik gelişimlerine olanak tanıyan bir yönetim tarzı benimsediği ifade edilmektedir (Brundrett, 2012, s. 14). Bu doğrultuda öğretmenlerin düşünsel gelişimlerinin yanında mesleki profesyonelliklerinin de müdürlerin yönetim tarzından etkilendiği sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürünün yönetim tarzıyla okul etkililiği arasında ilişki olduğu konusunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda stratejik planlama açısından yüksek düzeyde kapasiteye ve pazarlama yeteneğine sahip, okullarına yeni pazarlama alanları ve fon kaynakları sağlayabilen, okullarını hem öğrenci hem de toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek duruma getirmekle birlikte hayat boyu öğrenmenin bir parçası haline gelmelerini sağlayabilecek okul müdürlerinin okullarının etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olduklarına değinilmektedir (Balcı, 2001, s. 114).

Okul müdürlerinin etkili bir şekilde okullarını yönetebilmeleri için liderlik ve yönetim dengesini kurmaları gerekmektedir (Kowalski, 2010, s. 23). Bu iki işlevi uyum içinde yürütebilen ve karşılaşılan duruma göre lider ya da yönetsel yönünü ortaya koyabilen okul müdürleri okul yönetmede başarılı olmaktadır denilebilir.

Okul müdürleri kendi okulundaki öğretmenlere, okulun kültürüne ve eğitim öğretim hizmetinin doğasına göre kendi yönetim tarzlarını belirlediklerinde daha etkili bir yönetim gerçekleştirmiş olurlar. Okul müdürünün etkili bir şekilde yönetim işlerini yürüttüğü okullar aynı zamanda öğretmenlerin yeni bilgiler edinmeye açık oldukları ve mesleki profesyonelliklerinin desteklendiği okullardır (Bush, Bell and Middlewood, 2010, s. 107). Buradan hareketle öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki gelişimleri için uygun ortam sağlayan okullarda yönetim sisteminin daha etkin olarak işlevini yerine getirdiği düşünülebilir. Buna benzer birçok araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilişkisi olduğu savını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda istendik davranışların oluşturulmasında ya da istenmeyen davranışların önüne geçilmesinde belirleyici rol üstlendikleri ifade edilmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin verdikleri kararlar bir kişi üzerinde değil bir topluluk üzerinde etkili olacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda okul paydaşlarının okul müdürüne bakarak davranış tarzı geliştirdikleri ve hayatlarını onun yönlendirdiği doğrultuda şekillendirdikleri ifade edilmiştir. Bu derece önemli bir rolü

olan okul müdürlerinin en uygun yönetim tarzını benimsemeleri gerektiği üzerinde durulmuştur (Akit, Barutçu ve Akit, 2018, s. 220-221).

Lider olan okul müdürünün okulun paydaşlarını belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için görev yaptığı okulun paydaşlarının niteliklerine göre bir yönetim tarzı belirlemesi gerektiği ifade edilmiştir (Terekeci, 2008, s. 16).

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Diyojen ğretmenliğin şerefli bir meslek olduğuna dikkat çekerken, Farabi ise; erdemli bir toplum meydana getirmenin ancak eğitimle mümkün olacağını dile getirmiştir. Eflatun, dünyada barışı sağlayabilecek kişilerin öğretmenler olduğunu belirtirken; İbni Sina ise, eğitimin herkes tarafından yapılamayacağı ve uzmanlık gerektiren bir alan olduğunu ifade ederek öğretmenlik mesleğinin toplum açısından önemine dikkat çekmiştir (MEB, 2017, s. 4). Öğretmenlerin okullarda çok önemli bir role sahip oldukları ve ğrenci niteliğini geliştirmede etkili oldukları vurgulanmaktadır. Böylece, ğretmenlerin bir ülkenin sosyoekonomik durumunun gelişmesine de önemli katkı sağladıkları ifade edilmektedir (İbrahim ve İqbal, 2015, s. 64). Profesyonel kavramı ise, bir işi kazanç sağlamak için yapan ustalaşmış veya uzmanlaşmış kimse olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Bu tanımın aksine bir çalışmada, ğretmen profesyonelliğinde maddi kazanç elde etmenin fazla önemsenmediği ve öğretmeye adanmanın profesyonelleşme sürecinin önemli bir parçası olarak düşülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin ğrenci, okul ve ülke gelişiminde üzerinde durulması gereken bir konu olduğuna dikkat çekilmiştir (İbrahim ve İqbal, 2015, s. 75). Öğretmen, eğitim sürecini etkileyen temel ögelerden biridir. Eğitim ve ğretim sürecinin uygulayıcısı olan ğretmen lme ve değerlendirme işlemlerinden de sorumlu olan kişidir. Bu sebeple, öğretmenlerin profesyonel niteliklerinin eğitim ve ğretim sürecinin kalitesini etkilediği ifade edilmektedir (ekin, 2015, s. 85). Sınıf mevcudu, okulun fiziki şartları ve okulun sahip olduğu eğitimle ilgili malzemeler gibi bazı faktörler okullarda verilen eğitimin şekillendirilmesinde etkili oldukları ancak ğretmen profesyonelliğinin öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasında en üst düzeyde etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenliğin toplumun geleceği açısından önemli bir meslek olduğu ve mesleki profesyonellik gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenliğin çağdaş anlamda profesyonel bir meslek haline gelmesini sağlayacak koşullar şunlardır: Önceden tanımı yapılmış bir hizmet alanının olması ve bu alanda yasal olarak hizmet verilmesi, yasal güvencesinin bulunması, geniş bir hizmet alanının olması, kapsamlı bir mesleki eğitimden geçilmiş olması, yeterli uzmanlık bilgisine sahip olunması, mesleğe başlamadan önce değerlendirme sürecinden geçme, toplum tarafından mesleki açıdan kabul görme, mesleki etik ve kültüre sahip olma, meslek kuruluşu olarak örgütlenme ve mesleki yazıların bulunduğu süreli yayın organının bulunmasıdır (Şimşek, 2010, s. 244).

Zaman ve değişimin etkili yönetilebilmesi adına öğretmen profesyonelliğinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonelliklerini destekleyecek bir okul ortamı ve programı olmadığında profesyonel gelişim gösteremedikleri ortaya çıkmıştır (Macheng, 2016, s. 18-25).

Öğretmenlerin profesyonelliğe adanmışlıklarının incelendiği bir araştırmada, eğitimde meydana gelen modern değişimler öğretmen rollerinin ve profesyonelliğinin yeniden tanımlanmasını gerektiği belirtilmektedir. Bilgiye ulaşmada ortaya çıkan değişimin müfredatta, öğretmen eğitiminde ve öğretmenin okuldaki öğrenme sürecinde de yeniliklerin ortaya çıkmasına neden olduğu üzerinde durulmaktadır. Artık öğretmenlerin bu değişimlerin uygulanmasında ve eğitim sistemindeki yeni senaryolar için öğrencilerin hazırlanmasında çok önemli bir rol oynaması beklendiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sosyal ve akademik sorunların öğretmenlerin profesyonelleşmelerine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmeni desteklemek ve onlara gerekli ekipmanı sağlamanın toplumun ve devletin sorumluluğunda olduğu vurgulanmıştır. Bu koşullar sağlandığında öğretmenlerin profesyonelliğe adanma düzeylerinin daha yüksek olacağı ifade edilmiştir (İbrahim ve İqbal, 2015, s. 64-80).

Profesyonellik ve profesyonel öğrenmenin aşamalarının araştırıldığı bir çalışmada öğretmen profesyonelliği ve profesyonel öğrenmenin tarihsel gelişim süreci olan dört evreye yer verilmiştir. Bu evreler: Profesyonellik öncesi, özerk profesyonellik, meslektaş profesyonelliği ve profesyonellik sonrası evreler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Profesyonellik öncesi evrede öğretimin, yönetsel olarak zorlayıcı ama teknik olarak basit bir süreç olarak düşünüldüğüne değinilmiştir. Bu evrede, öğretmenlerin bireysel olarak deneme yanılma yoluyla çıraklık pratiği yaparak öğretmenlik mesleğini öğrendiği vurgulanmıştır (Hargreaves, 2000, s. 151-182).

Ayrıca yine bu evrede öğretmenlerden bilgi anlamında fazla bir gelişme göstermeleri beklenmezken onlardan sadece üstlerinin verdiği emirleri yerine getirmeleri istenmektedir (Murray, 1992, s. 495). Özerk profesyonellik evresinde, öğretmenlerin çevrelerinde meydana gelen değişiklikleri merkeze alan öğretim süreci planlamada yetersiz kaldıkları ve öğrencilerine sınıf dışındaki sosyal hayatlarına uyum sağlamalarında yol gösteremedikleri bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir evre olan meslektaş profesyonelliğinde ise, işbirliğinin merkeze alındığı bir okul kültürü oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul müdürü tarafından desteklenen, ortak bir amacın olduğu ve değişimlere hızlı bir şekilde ayak uydurulduğu bir okul ortamında meslektaş profesyonelliğinin kolayca gelişim gösterebileceğine değinilmektedir. Öğretmenlerin risk alma konusunda cesaretlendirildiği ve öğretmen etkililiğinin önemsendiği bir ortamda mesleki profesyonelliklerinin de gelişeceği üzerinde durulmuştur. Dördüncü ve son evre olan profesyonellik sonrası evrede ise, öğretmenlerin sadece sınıf ortamını değil öğrencilerin çevresi olarak kabul edilen aile ve arkadaş ortamını da düzenlemesi gerektiğini savunan bir dönemdir. Öğretmenlerden öğrencilerinin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak adına öğretim sürecinin ilgi çekecek şekilde planlanması ve öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pekiştirebilmeleri amacıyla okulun ötesinde diğer öğretmenlerle ve kurumlarla işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, hem sınıf hem de öğrenimi destekleyecek olan çevreyi profesyonel olarak düzenleyebildiğinde bu evreye ulaştığı düşünülmektedir (Hargreaves, 2000, s. 162-175).

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde yedi temel özelliğin mevcut olduğu vurgulanmaktadır. Bu özellikler:

1. İçerik odaklılık,
2. Yetişkin öğrenme teorisini kullanarak aktif öğrenmeyi içermek,
3. İşe gömülü bağlamlarda, genellikle işbirliğini destekler nitelikte olma,
4. Modeller kullanarak etkili uygulamalar yapma olanağı verme,
5. Koçluk ve uzman desteği sağlama,
6. Geri bildirim ve yansıma için fırsatlar sunma
7. Süreklilik.

Bir mesleki profesyonellik eğitimi bu şartları sağladığında başarılı bir eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017, s. 4).

Öğretmenlerin mesleki açıdan profesyonellikleri incelendiğinde meslektaşlarla iletişim, mesleki gelişim ve topluma katkı sağlama gibi boyutlar öne çıkmaktadır. Öğretmenliğin sürekli yenilenme ve gelişme gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğuna vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler yeniliklere ve kendilerini geliştirmeye açık olduklarında öğretim niteliğinin de arttığı dile getirilmektedir (Barrett, 2008, s. 505-506). Bu doğrultuda başka bir tanımda da yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine şöyle dikkat çekilmektedir: Mesleki anlamda duyarlılığa sahip, ihtiyaçlarının farkında olan, yeniliklere açık, meslektaşlarıyla işbirliği içinde görevini yapan, mesleki ilkelere sahip ve her davranışı ile öğrencilere örnek olan profesyonellerdir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014, s. 335). Çalışmanın veri toplama araçlarından biri olan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği” ölçeğinde öğretmenlik mesleğinin duygu ve değerler boyutu olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği dört alt boyutta ele alınmıştır: 1) Kişisel gelişim 2) Kuruma katkı 3) Mesleki duyarlılık, 4) Duygusal emek (Yılmaz ve Altinkurt, 2014, s. 334). Bu kapsamda alt boyutların incelenmesi uygun görülmüştür.

Eğitim örgütlerinin en önemli ögesi insandır. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çevreyi oluşturan tüm okul paydaşları sürekli etkileşim halindedirler. Bu etkileşim de birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de duygularla iç içe olunmasını gerektirmektedir (Ergün ve Argon, 2017, s. 556; Beğenirbaş ve Yalçın, 2012, s. 50).

Duygusal emek kavramı kişinin duygularını mesleğinin gerektirdiği şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar bazen duygularını abartma, göstermek istememe (bastırma) ya da taklit etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlikte de duyguların zaman zaman ortaya konulmaması, sınırlanması ya da değiştirilmesi gerekebilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin duygusal emek davranışını sergilemelerindeki en büyük etkenin mesleğine olan inancı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim sistemi konusundaki algılarının ve mesleklerine olan inançlarının eğitim öğretimle ilgili gösterecekleri çabayla paralel olduğu ifade edilmektedir (Ergün ve Argon, 2017, s. 556-557).

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emekleri hakkında yapılan araştırmada öğretmenlerin okul ortamında çevresindekilere karşı yüksek düzeyde sahte duygularla

hareket ettikleri ve gerçek duygularını saklamak zorunda kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Polatkan, 2016, s. 106).

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken mutlu olmaları ve okul yönetiminin desteğini hissetmeleri okula olan duygusal bağlılıklarının yanında üretkenliklerinin de artmasını sağlayacağı konusuna değinilmektedir (Argon, 2015, s. 379). Bu kapsamda okul müdürlerinin hem öğretmenlerin duygusal emek davranışları hem de üretkenlikleri üzerinde etkili oldukları sonucuna ulaşılabılır.

Duygusal emek kavramı hizmet sundukları kişilerle etkileşimde olan çalışanların, kendi duygu durumlarını örgüte yarar sağlamak adına bir forma sokmaları olarak tanımlanmaktadır. Çalışanların duygusal emeklerinin güçlendirilmesi sonucu verimliliğin artacağına dikkat çekilmektedir. Bu çalışmayla, banka çalışanlarının duygusal emek ve psikolojik sermayelerinin saptanarak birbirleriyle ilişkili olup olmadıklarını ve demografik açıdan farklılığın mevcut olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda literatür incelenerek oluşturulan anket, Balıkesir ili Körfez Bölgesi'nde bulunan bankaların çalışanlarına uygulanmıştır. Anket sonucunda ulaşılan veriler istatistiksel açıdan değerlendirilmiştir. Duygusal emeğin alt boyutu olan "Doğal duygular" boyutunda en yüksek düzeye ulaşıldığı görülmüştür. Bu kapsamda, banka çalışanlarının derinden ve yüzeysel rol yapma yerine doğal duygularını daha yüksek oranda sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Alamur ve Atabay, 2016, s. 58-60).

Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, öğretme süreciyle ilgili duygusal kurallardan çok özel hayatlarındaki genel duygusal kurallardan etkilendiği belirtilmiştir. Ayrıca duygusal emeğin öğretim sürecinde geniş bir yer kapladığı vurgulanmıştır. Duygu yönetimi hakkındaki bilinçlenme arttıkça öğretmenlerin neden duygusal emek davranışlarına başvurduklarının daha iyi anlaşılacağı ifade edilmiştir (Tsang, 2011, s. 1313-1315).

Post-modern çağın çeşitliliği ve karmaşıklığının öğretmen eğitimine yeni zorluklar getirdiği belirtilmiştir. Kişisel eğilimlerin profesyonel öğrenim için sahip olduğu önemli rolün daha iyi anlaşılması ve kabul edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında, çatışma okuryazarlığı, öz-farkındalık, empati, liderlik ve işbirlikçi becerileri teşvik etmek gibi hedeflere daha fazla odaklanması gerektiğine değinilmiştir. Hem bilişsel hem de insani gelişmenin sosyal ve duygusal yönlerinin de dikkate alınmasının önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca İsveçli öğretim

elemanları inanç ve duyguların gelecekteki öğretmenler için öğretmen olmadaki öneminin artacağını vurgulamışlardır (Malm, 2009, s. 77).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkilerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin kişiliklerinin duygusal emek davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uyumlu ve gelişime açık kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin işbirlikçi, anlayışlı ve güvenilir olduklarına yer verilmiştir. Bu öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimde bulunarak ihtiyaçlarına karşılık vermeleri onların samimi/doğal duygusal davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012, s. 58-60; Argon, 2015, s. 385).

Duygusal emek davranışları ve iş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmada öğretmen-veli-öğrenci iletişimde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını sıkça sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir (Karakaş vd., 2016, s. 184).

Öğretmenlerin duygu durumlarının okul yönetici tarafından dikkate alıp alınmaması hakkındaki görüşleri ile ilgili yapılan araştırmada okul, okul müdürü ve öğretmenin kişilik özelliklerinin, yönetimle ilgili süreçlerin, örgütsel iletişimin, akademik çalışmaların ve çevrenin öğretmenlerin duygu durumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin duygularını dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin kendileri ve örgüt kaynaklı sebeplerden dolayı gerçek duygularını ortaya koyamamakta gerçek olmayan duygular sergilemekte oldukları ifade edilmiştir. Olumsuz duygular olan öfke ve üzümlük gibi duyguları gerçek olarak yansıttıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin duygularına önem verilmemesinin ise mutsuz ve değersiz hissetme, işi yavaşlatma, okul yöneticisine karşı güven eksikliği, okul başarısında düşme ve çeşitli çatışmalar gibi olumsuz durumlar ortaya çıkardığı vurgulanmıştır (Argon, 2015, s. 377).

Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık ile ilişkisi olup olmadığını araştıran bir çalışmada öğretmenlerin duygusal emeklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Görevlerini yerine getirirken yüzeysel rol sergileyen öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları düşük olmasına rağmen duygularını özgür bir şekilde yaşayabilen öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek oranda gözlemlendiği belirlenmiştir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012, s. 159).

Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin sergiledikleri davranışların sebeplerini

bilmeleri gerektiğine ve bu davranışları okulun yararı doğrultusunda değiştirme ya da yön vermede önemli bir role sahip olduklarına yer verilmiştir. Ayrıca yüzeysel davranışlarda bulunan öğretmenler düşük oranda örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerine rağmen derinden davranışlarda bulunan öğretmenler yüksek oranda örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derinden davranışlarda bulunması okullarının kendilerinden beklediği davranışları sergilemek için çaba harcadıklarının ve bu doğrultuda duygularını bastırdıklarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan, yüzeysel davranışlarda bulunan öğretmenlerin ise okullarını benimsemekte güçlük çektikleri, okula yardımcı olma amacıyla değil işlerinden olmamak adına duygularını değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bıyık ve Aydoğan, 2014, s. 161-178).

Mesleki gelişim tanımları incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri, bilgi ve beceri anlamında gereksinimlerini karşılamaları gibi ortak ilkelerin olduğuna değinilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yeni kazandıkları bilgi ve becerilerin öğrencileri davranış ve başarılarına olumlu yansımalarının da mesleki gelişimin kapsamına girdiği belirtilmiştir (Elçiçek, 2016, s. 32-33).

Okul müdürleri öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamadığında ve onlara adil davranmadığında öğretmenlerde aidiyet duygusu gelişmemektedir. Bu kapsamda öğretmenler okul müdürleri tarafından takdir edilmeyi istemektedirler. Böyle bir durumda okul müdürünün tarafı davranması öğretmenlerin aidiyet duygusunun azalmasına ve motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Güneş, 2016, s. 7). Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda duyarlı olmalarının öğretmenleri motive ederek kişisel gelişimleri açısından olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması adlı bir doktora tezinde farklı ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri incelenmiştir. Araştırmada uygulanan okul temelli, akademik destekli yaklaşımla olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin ihtiyaçları tespit edildikten sonra konular belirlenmiş ve öğretim üyeleri etkileşimli olarak öğretmenlere seminerler vermişlerdir. Olumlu sonuçlara ulaşılan uygulama sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ihtiyaç merkezli, uzman desteği verilen, yeterli maddi ve zaman kaynağı sağlanan, ödüllendirmenin olduğu, gönüllülük esasına dayanan, yerel ve okul

temelli olma gibi ilkelerin dikkat edilmesi gereken temel ilkeler oldukları ortaya çıkmıştır (Elçiçek, 2016, s. 5).

Öğretmenler için etkili mesleki gelişim adlı çalışmada okulu oluşturan bütün faktörlerin değerli olduğu ancak öğretmenlerin temel faktör olduğuna değinilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrenci öğrenmesi açısından çok önemli olduğu dile getirilmiştir. Kaliteli mesleki eğitim alan öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler meydana geleceği öğrenci öğrenmesinin de bu durumdan olumlu etkileneceği ifade edilmiştir (İlğan, 2013, s. 41).

Yüksek refah seviyesine sahip toplumların çağdaş eğitim sistemlerine sahip olduklarına dikkat çekilmiştir. Bilginin işlenerek yüksek katma değerli ürüne dönüştürmenin yolunun ise çağdaş eğitim sisteminin temelini oluşturan nitelikli eğitimcilerle yani profesyonel öğretmenlerle mümkün olacağına değinilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim ve profesyonelliklerinin daha çok önem kazandığı ifade edilmiştir (Elçiçek, 2016, s. 14).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin istekliliklerini araştıran bir çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimin önemini bilincinde oldukları ve kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerin bu çabalarının maddi problemler, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazlalığı ve ders yükünden dolayı engellendiği belirtilmiştir (Kaçan, 2004, s. 65).

Öğretmenlik Finlandiya'da en gözde meslek olduğu ifade edilmektedir. Burada okullar yerel yönetimlere bağlıdır ve kısmi özerkliğe sahiptirler. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sorumlu olan yapı okul yönetimleridir. Zaten mesleğe başlayana kadar öğretmenler birçok elemelerden ve zor eğitimlerden geçmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki eğitimleriyle ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmamaktadır. Diğer taraftan 2009'da Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA [Programme for International Student Assessment]'ya ilk defa katılan matematik, fen ve okuma alanlarında birinciliği elde eden Şangay birçok ülkeyi geride bırakarak dikkat çekmeyi başarmıştır. Bu çerçevede Şangay'daki mesleki gelişim faaliyetlerinin incelenmesinin daha doğru olacağı ifade edilmiştir. Şangay'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul merkezli ve araştırma temelli bir mesleki gelişim algısının egemen olduğu belirtilmiştir (Elçiçek, 2016, s. 49-52).

2.4. Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğiyle İlgili Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Bu bölümde yönetim tarzları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı bağlamında ele alınmıştır.

2.4.1. Yönetim tarzları ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar

Cemaloğlu ve Kılınç, (2012a), “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki” adlı çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzları ve öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sivas ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan 244 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bass ve Avolio, (1995)’nin geliştirdiği "Çoklu Faktör Liderlik Anketi ve Değerlendirme Formu" ile Yılmaz, (2005)’in geliştirdiği "Okulda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz aşamasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerinden olan dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderliğe göre daha yüksek düzeyde sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini güvende hissetme oranlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Güven oranının düşük çıkmasında okul müdürlerinin benimsediği laissez-faire ve istisnalarla (pasif) yönetim alt boyutlarıyla anlamlı ve negatif bir ilişki içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenleri motive ederek özgüvenlerinin gelişmesini sağlayan okul müdürlerinin öğretmenlere kendilerini güvende hissedebilecekleri bir okul ortamı oluşturabildikleri vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda yönetim tarzlarından bazıları liderlik stilleri başlığı altında incelenmiştir.

Avcı, (2016) “Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors” başlıklı çalışmada okul müdürleri liderlik tarzlarıyla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma verileri, 2014 yılında İstanbul'un Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan 1723 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği" nin yer aldığı "Örgütsel Vatandaşlık Üst Yönetim

Stilleri" envanteri ile veriler toplanmıştır. Veriler SPSS 17.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürleri liderlik tarzlarıyla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Cemaloğlu ve Kılınç, (2012b) "İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki" adlı çalışmayı Sivas il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 244 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Avolio ve Bass (1995)'ın geliştirdikleri "Çoklu Faktör Liderlik Anketi ve Değerlendirme Formu" ile Yılmaz (2005)'ın geliştirdiği "Okulda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanmışlardır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan okul müdürlerinin daha pozitif bir çalışma ortamı oluşturduklarını gözlemlemişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenlerle arasına fazla mesafe koymayan ve sağlıklı ilişkiler kuran dönüşümcü liderlik stilini benimsemiş okul müdürlerinin çalışanların güvenini kazanmada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, (2012) "Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri Kütahya ili örneği" adlı tarama modelindeki çalışmayı Kütahya il merkezinde çalışan 108 okul müdürü ve 290 öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak "Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri" kullanmışlardır. Veriler betimsel analizler, T-testi, Anova ve Kruskal Wallis kullanılarak analiz etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin kendilerini, öğretmenlerin onları algıladığından daha yeterli olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Aydın, Sarıer ve Uysal, (2013) "The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction" başlıklı çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri üzerine etkisini incelemişlerdir. 12 araştırma bulgusu üzerinde meta analiz yapmışlardır. Bulguların analiz edilmesiyle, dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeylerini artırmada etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Önen ve Kanayran, (2015) "Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme" adlı çalışmada iyi bir okul yöneticisinin öğretmenlerin güvende hissetmelerini sağlayabilme, ikna kabiliyetini kullanabilme, motive edebilme ve profesyonel gelişimlerini destekleme gibi niteliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Okul müdürünün öğretmenler ile okulun amaç ve isteklerinin uyumlu hale getirilmesinde önemli bir role sahip olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenleri motive ederek verimliliği artırmakla sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri tarafından doğru yönlendirilen, çabaları takdir edilen öğretmenlerin görevlerini daha istekli bir şekilde yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okul müdürleri yönetim tarzının hem okul hem de öğretmenler için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ayrıntılı olarak incelenmesi uygun görülmüştür.

Çağlar, (2001) “21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler” adlı çalışmada her şeyin standartlaştığı ve seri üretildiği bir sistemde farklılık yaratmanın değerli hale geldiği üzerinde durmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin bugünün şartlarına uygun bireyler yetiştirmektense geleceği şekillendirecek öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için uygun ortamı sağlamaları gerektiği ifade edilmiştir.

Argon, (2015) “Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin ilkokulda görev yapan öğretmenlerin duyguları üzerinde etkili olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı Bolu ilinde bulunan ilkokullarda çalışan 65 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formunun ile öğretmenlerin duygularının okul müdürü tarafından dikkate alınıp alınmadığı ve öğretmenlerin gerçek duygu ve davranışlarını sergileyip sergileyemedikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri tümevarımcı analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin duygu durumlarının okul müdürü, yönetimle ilgili süreçler, iletişim, öğretmenin özellikleri ve okulun çevresinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin duygularını dikkate almadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel sebeplerden dolayı gerçek duygularını yansıtamadıkları, gerçek olmayan duygular sergiledikleri görülmüştür. Sadece üzüntü ve öfke gibi olumsuz duyguları gerçek olarak yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin duygularının okul müdürleri tarafından dikkate alınmamasının kendini mutsuz ve değersiz hissetme, iş yavaşlatma ve başarıda düşme gibi olumsuz davranışlara artışa yol açtığı ifade edilmiştir.

Yetim ve Göktaş, (2004) “Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri” başlıklı çalışmada öğretmen niteliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul müdürünün hızlı değişim ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmada okul seviyesine göre teknolojik kaynakların yönetilmesinde ve 21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmede önemli işleve sahip olan öğretmenlerin de profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir.

Aldan, (2009) “İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki: Bağcılar örneği” adlı yüksek lisans tezinin 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesine bağlı 54 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 260 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada Nal, (2003) tarafından geliştirilen “Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumlar Ölçeği” ve “Kuruma Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarıyla ilgili tutumları ile sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonucunda, danışmacı ve demokratik yönetim tarzları ile yönetilen okullarda kuruma bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin yönetim tarzları ile sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılıklarını araştıran bir çalışmada okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzını kullandıkları kurumlarda kuruma bağlılığın daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tahtacı Koç, (2013) “Ortaöğretim yöneticilerinin yönetim tarzlarının bilgi yönetimleriyle ilişkisi” başlıklı tezde liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzlarının bilgi yönetim becerileriyle ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılı Kırklareli ili merkez ilçedeki ortaöğretim okullarında çalışan 38 okul müdürü ve 151 öğretmen katılmıştır. Veri toplamada Ergin, (1996) ve Çınar, (2002) tarafından geliştirilen iki farklı ölçek kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre lise okul müdürleri ve öğretmenlerinin algılarına göre lisede görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla bilgi yönetim becerileri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yönetim tarzları ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar

Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton, (2010)’ın “Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago” adlı çalışmalarında okul müdürünün etkili bir değişim yöneticiliği yapabilen, aile ile toplumu ortak paydada buluşturabilen,

öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için uygun şartları sağlayarak niteliklerini geliştirmelerinde öncülük yapabilen bir yönetici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle ilişkili olabileceği dikkat çekmektedir.

Bredeson, (2000) “The school principal's role in teacher professional development” adlı çalışmasında yüksek düzeyde etkili okul yöneticilerinin başlıca görevi öğretmenlerin profesyonellikleri açısından gelişmelerinde onlara yol gösterici rolüyle eşlik etmek ve bu süreçte onlara daha özgür bir mesleki gelişim ortamı oluşturmak olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları ve profesyonel anlamda kendilerini geliştirmelerinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri öğretmenlere rehberlik ederek onların profesyonel gelişimlerine katkıda buldukları düşünülebilir.

Stronge, (2008)’un “Qualities of effective principals” başlıklı çalışmasında okul müdürlerinin sorumluluklarının yöneticilikten öğretim liderliğine doğru sürekli değişim içinde olduğuna değinmiştir. Bu sürecin okul müdürlerine yönetimle ilgili sorumluluklarının yanında öğretim süreciyle ilgili yeni sorumluluklar da getirdiğini ifade etmiştir. Artık okul müdürlüğü yönetim, liderlik, teknik ve sosyal becerilerin dinamik bir bileşimi olarak nitelendirildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca okul müdürlüğü hayat boyu öğrenme, değişim yönetimi becerisi ve sorumlulukları paylaşma gibi yenilikler de getirdiğini belirtmiştir. Etkili okul müdürlerinin aksaklıkları tespit etmede uzman, kolaylaştırıcı ve işbirlikçi olduklarına vurgu yapılmıştır. Eğitimde başarı sağlanmasında binadan öte kişilerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen ve diğer okul personelinin kendini geliştirmesinin okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesinden daha kritik bir öneme sahip olduğuna değinmiştir. Öğretmenler profesyonel anlamda kendilerini geliştirdiklerinde okul başarısı da artacağına dikkat çekmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğrencilerle ve okul başarısıyla ilgili karar alma sürecinde öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiklerinde profesyonel bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlamış olacaklarını ifade etmiştir.

European Commission, (2016) “Teachers and school leaders in schools as learning organisations” başlıklı öğretmenler ve okul müdürleri hakkında yapılan çalışmada okul müdürlerinin hem kendi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

destekleyecek okul ortamı oluşturmakla yükümlü olduklarına değinilmektedir. Ayrıca bu gelişim sürecine okul müdürlerinin öncülük etmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Al Safran, Brown and Wiseman, (2014) “The effect of principal’s leadership style on school environment and outcome” başlıklı çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının okul çıktıları ve çevresi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Betimsel analiz yapılarak analiz edilen bulgular sonucunda Kuveyt ve Amerika Birleşik Devletleri okullarında yapılan bu araştırmada Kuveyt okullarındaki okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı benimsemesine karşın Amerika Birleşik Devletleri okullarındaki okul müdürlerinin bütünleştirici yönetim tarzı benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bütünleştirici yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerinin destekleyici ve işbirlikçi bir ortam oluşturarak okulun akademik başarısını ve öğretmen gelişimini olumlu yönde etkilediklerine değinilmiştir. Bu araştırmada ayrıca bütün kültürler için evrensel bir yönetim tarzı olmadığına vurgu yapılmıştır.

Holland, (2009) “The principal’s role in teacher development” adlı araştırmada öğretmen gelişiminde okul müdürünün rolünü incelemiştir. Bu çalışma, iki şehir lisesi, iki ortaokul ve üç ilköğretim okulunu temsil eden yedi müdürle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen niteliksel verilerden oluşmaktadır. Çalışma, asil öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerletme konusunda müdürün rolünün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca çalışma sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişiminde önemli bir role sahip olduklarının bilincine varmaları ve öğretmenlerin gelişim süreçlerini yakından izlemeleri gerektiği üzerinde durulmuştur.

Arbabi ve Mehdinezhad, (2012), “School principals’ collaborative leadership style and relation it to teachers’ self-efficacy” adlı araştırmalarında okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzları ve öğretmenlerin öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 82 kadın 114 erkek katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından geliştirilen “Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Washington Üniversitesi (2012) tarafından geliştirilen “İşbirlikli Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzları ile öğretmenlerin öz yeterliliği arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerine güvenen öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Heller, Clay ve Perkins, (1993), “The Relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumunu ile müdürlerin yönetim tarzı arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya 520 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyumunun kıdem, okul türü, öğretmenlerin cinsiyeti ve okul müdürünün cinsiyetiyle ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin yönetim tarzı arasında da ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar

Demirkasımoğlu, (2010) “Defining teacher professionalism from different perspectives” adlı çalışmada öğretmen profesyonelliği ile ilgili tanımlamalarda bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan akademik tartışmalar ışığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği tanımlarının ve öğretim statüsünün dinamik özellikte olduğunu belirtmiştir. Siyasal ve toplumsal değişimlerden kaynaklanan bu dinamizmin, tarihsel bağlamda öğretmenlik mesleğinin anlam ve statüsünde değişikliklere neden olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan çağdaş tanımlamalarda öğretmenlerin birçok baskıya, yoğunlaştırılmış çalışma taleplerine ve daha fazla mesleki kontrolle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen profesyonelliğinin bilgi, beceri ve değerlere dayanan mesleki formasyona sahip olunduktan sonra öğretmenlik mesleğinde en yüksek standartlara ulaşmayı amaçlayan, sosyolojik, ideolojik ve eğitimsel boyutlardan oluşan profesyonel bir çalışma alanı olduğuna değinmiştir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak öğretmen profesyonelliğinin öğretmenlerin çalışmalarının standartları ve niteliğinin yanında kamu imajını da iyileştirmekle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği konusunda yapılan birçok çalışmada öğretmen profesyonelliğinin eğitimde belli standartları karşılama ve yeterliliklerle ilişkili olma gibi ortak noktalara yer verildiğini belirtmiştir.

Çekin, (2015) “İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma” adlı çalışmada imam-hatip lisesinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Karabük ve Kastamonu Milli Eğitim Müdürlükleri’ne bağlı imam-hatip liseleri ve ortaokullarındaki 70 meslek dersi öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, imam-hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin %92,9'unun profesyonellikte yeterli seviyeye ulaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde okul yönetiminin, öğretmenin kişiliğinin ve uygulanan eğitim politikasının temel etkenler olduğu ifade edilmiştir. Bu bulguların aksine meslek yaşamı ve ücretlerin mesleki profesyonellik üzerinde fazla etkili olmadığına ulaşılmıştır.

Cerit, (2012) "Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki" başlıklı çalışmayı 2011-2012 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde bulunan ilköğretim okullarında yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Bolu ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hoy ve Sweetland, (2000)'in geliştirdikleri "Etkili Okul Yapısı Ölçeği" ve Tschannen- Moran, Parish ve DiPaola, (2006)'nın geliştirdikleri "Öğretmen Profesyonellik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda bürokratik yapı olarak etkili bir yönetime sahip olan okullarda öğretmen profesyonelliğinde artış olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bürokratik yapının etkili bir şekilde yürütüldüğü okullarda öğretmenlerin meslektaşlarının beceri ve uzmanlıklarına saygılı olmakla birlikte onlarla işbirliği içinde oldukları ayrıca öğretim sürecinde aktif olarak rol aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha çok profesyonel davranışlar göstermelerinin sağlanması adına okullardaki etkili bir bürokratik yapı oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Bayhan, (2011) "Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi" adlı araştırmasında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde toplam 27 öğretmen ve yöneticiden görüş alınırken; nicel bölümde ise 521 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularında öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca, (2015) "İlk ve Ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi" başlıklı tezinde çalışma kapsamındaki okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen profesyonelliği arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk ve ortaokullardaki bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algıları cinsiyet, okul düzeyi, kıdem ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Antalya ili merkez ilçedeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 515 öğretmen ile yapılan bu

çalışmanın nitel boyutu ise farklı bürokratikleşme düzeyine sahip 14 okul seçilerek gerçekleştirilmiştir. Öztürk, (2001)'in geliştirdiği “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel araştırma sonucunda, Antalya il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyi ve profesyonellikleri algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullardaki bürokratikleşme düzeyinin profesyonelliği anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bürokratikleşme düzeyinin yüksek olduğu okullardaki öğretmenler profesyonelliğin meslektaş ilişkileri, mesleki gelişim ve özerklik süreçlerinde meslektaş desteği ve onlarla paylaşım önem verirken, bürokratikleşmenin düşük olduğu okullarda ise öğretmenlerin bireysel davranışlarının da daha fazla olduğu ve mesleki bağlılıklarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt, (2015) “Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve iş-yaşam dengeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmaya Aydın ilinde görev yapan 412 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ve “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi, Anova ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından olan mesleki duyarlılığa en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla kuruma katkı boyutuna, duygusal emek boyutuna ve kişisel gelişim boyutuna katılım gösterdikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çalışmada öğretmenleri iş yaşam dengeleri ile mesleki profesyonellikleri arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uzun, Paliç ve Akdeniz, (2013) “Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları” adlı çalışmada öğretmenlerin eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanmasında kritik öneme sahip olduklarına vurgu yapmıştır. Bu nedenle mesleklerinde profesyonel gelişim göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarını belirlemeyi amaçlayan

bu çalışmada örneklem olarak Rize ilinde bulunan 10 Fen ve Teknoloji öğretmeni seçilmiştir. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmanın örneklemi oluşturulan öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel olarak görmedikleri ve profesyonelliğin zamanla kazanılacağı düşüncesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca verilen mesleki gelişim eğitimlerinin yetersiz olduğu ve bunun profesyonel olmalarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme uygulanan programların ve verilen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak planlanması önerilmiştir.

Koşar, (2015) “Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik” adlı çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne duydukları güven ve özyeterlik düzeyleri algıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada örneklem olarak 279 ilköğretim okulu öğretmeni bulunmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen profesyonelliği yordayıcıları olarak düşünülen okul müdürüne güven ve özyeterlik konusunda yapılan bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven ve özyeterliklerinin öğretmen profesyonelliğini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yirci, (2017) “Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri” başlıklı çalışmada öğretmen profesyonelliğiyle ilgili olarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini nelerin engellediğini belirlemeyi ve bu engellerin yok edilmesi için öneriler sunmayı amaçlamıştır. Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı okuldan 30 öğretmen seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Analiz sürecinde betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda var olan statükocu yapının, bakanlık uygulamalarının, okulun fiziki şartlarının ve ekonomik sorunların öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini engelleyen temel boyutlar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kişisel gelişimlerini en çok etkileyen engel ise öğretmenlerin kendisi olarak belirlenmiştir. Bu engellerin ortadan kaldırılması için mevcut yapının değiştirilmesi, daha kaliteli, amaca uygun mesleki gelişim eğitimlerinin artırılması

önerilmiştir. Öğretmenlikte kariyer planlaması yapılarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde motivasyon sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Çelik, (2015) “Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 358 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak analiz edilmiştir. İki ölçek arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili orta seviyede ve tükenmişlikle ilgili olarak ise düşük düzeyde algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından olan mesleki duyarlılığa en yüksek seviyede katılım sergiledikleri belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla duygusal emek boyutuna, kuruma katkı boyutuna ve kişisel gelişim boyutuna katılım gösterdikleri ifade edilmiştir.

Hoşgörür, (2017) “Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity” başlıklı çalışmada öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ve mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Model olarak ilişki taramasının seçildiği araştırmada Muğla ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan 530 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Örneklem seçiminde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Analiz aşamasında betimsel istatistikler, t testi, Anova ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu ve profesyonelliklerini en fazla mesleki duyarlılık boyutunda sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir.

Güven, (2010) “Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik” adlı çalışmada Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini incelemiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme açısından olumlu etkide bulunan birçok yenilik

yapılmasına rağmen eğitimdeki merkezi yapının ve öğretmen istihdamında yaşanan sorunların öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olmasına engel olduğuna dikkat çekmiştir.

Çelik Yılmaz, (2017) “Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki” başlıklı tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma İlişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerdeki 440 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 paket programı ile çözümlenmiş ve verilerin analizi sürecinde frekans, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyleri duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki duyarlılık alt boyutunun ise en yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir.

2.4.4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar

Hargreaves, (2000) “Four ages of professionalism and professional learning” adlı araştırmasında dünyanın pek çok bölgesinde eğitimin değişimin merkezinde yer aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini yüksek performans standartlarına ulaştırmak için öğrencilerinin okuryazarlıklarını ve öğrenme düzeylerini geliştirme yönündeki beklentilerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler sonucu öğretme tarzlarında da çeşitli yenilikler ortaya çıktığına değinmiştir. Bu hızlı değişim ve yeniliklere kolay uyum sağlayabilmenin öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmeleri ile mümkün olacağını dile getirmiştir. Bu kapsamda, öğretmenler arası işbirliğinin önemli olduğuna yer vermiştir. Öğretmenlerin statü, saygınlık ve profesyonellik seviyeleri hakkında diğer insanların görüşlerine önem verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu boyutlardaki mevcut durumlarının iyileştirilmesi ve eğitim sürecinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda mesleki açıdan profesyonellik kazanmalarının daha da önemli hale geldiğini vurgulamıştır.

Mohan, Lingam and Chand, (2017) “Teachers’ Perceptions of the Impact of Professional Development on Learning and Teaching in a Developing Nation” adlı çalışmada verileri Fiji adalarındaki biri kırsal bölgede diğeri kentsel alanda bulunan

iki ortaokulda görev yapan 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi yaparak toplamışlardır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliği yaptıklarında öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelleşmelerinin gelişmekte olan milletlerin ilerleme kaydedebilmeleri açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Murphy and Calway, (2008) “Professional Development for Professionals: beyond Sufficiency Learning” çalışmasında uygun şekilde yapılandırılmamış ve karmaşık paradigmaların profesyonel gelişimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Profesyonellerin kariyer gelişimine olanak tanıyan öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduklarına değinilmiştir.

Villegas- Reimers, (2003) “Teacher professional development: an international review of literature” adlı çalışmada milenyum çağına girilmesiyle birlikte birçok toplumda eğitimsel reformlar yapıldığını ifade etmiştir. Bu reformların temelinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Artık toplumların öğretmenleri hem eğitim sistemlerini geliştirmede bir değişken olarak hem de reformları uygulamada en önemli değişim ajanı olarak gördüklerine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin eğitimsel reformlardaki bu iki rolü onları değişimin hem öznesi hem de nesnesi konumunda olmalarını gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki profesyonellik kazanmalarının öneminin daha da arttığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin sadece mesleki profesyonellikle ilgili farkındalıklarının değil çevresinde gerçekleşen değişimlere, yeniliklere ve öğrenmeye açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerini bilmelerinin yanında bazı etik değer ve davranışları bilmeleri ve bir konuyu neden öğretmeleri gerektiğinin de farkında olmalarının onların profesyonelleşmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Bredeson, (2000) “The school principal's role in teacher professional development” adlı çalışmasında okul gelişimi açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ve mesleki profesyonellik elde etmelerinin önemli olduğuna vurgulamıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde ve mesleki profesyonellikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Chen, Cheng and Sato, (2017) “ Effects of school principals’ leadership behaviors: a comparison between Taiwan and Japan” adlı araştırmasında Tayvan ve Japonya okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını karşılaştırmışlardır. Tayvan’daki okulların daha çok bürokratik yapı odaklı yönetilmesine rağmen Japonya’daki okulların

yönetiminde takım çalışması anlayışının egemen olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda, Japonya'daki okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmelerine katkı sağlayan bir yönetim biçimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Vahasantanen, (2013) “Vocational teachers’ professional agency in the stream of change” adlı çalışmada mesleki değişim ajandasının meslek dersi öğretmenlerinin değişen koşullara uyum sağlamasında bireysel ve sosyal düzeyde önemli olup olmadığını incelemiştir. Mesleki ajanda olarak nitelendirilen bir ajanda oluşturulmasının işi kolaylaştırmada, eğitim reformlarına uyum sağlamada ve profesyonel kimlik kazanmada olumlu yönde etkili olduğunu belirtmiştir. Veriler 2006 yılında 16 meslek dersi öğretmenine açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler ve 2007 yılında 14’ü ile tekrar görüşme yapılarak toplanmıştır. Betimsel ve içerik analizleri yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılığı için mesleki ajandanın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel ve toplumsal dönüşümün sağlanmasında iş yeri temelli öğrenmenin sosyal bağlamdan ayrı tutulmaması gerektiği ve bu konuda mesleki ajandanın önemli olduğu vurgulanmıştır.

Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers and Steen, (2010) “Teachers’ professional development: Europe in international comparison” adlı raporda öğretmenlerin mesleki gelişimini Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi (TALIS)’e göre incelemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları çevrenin karmaşıklaştığı ve toplumların öğretmenlerden beklentilerinin giderek arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini sürekli değişime uğrayan bir dünyada yerlerini almaları için ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri çeşitliliğiyle donatmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde giderek daha özerk hale geldiklerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde verilen eğitim ne kadar kaliteli olursa olsun öğretim yaşamları boyunca öğretmenlere gerekli olacak bilgi ve becerileri sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yeni bilgi ve beceriler kazanmalarının yanında onları sürekli olarak geliştirmeleri beklendiğini ifade etmişlerdir. Her öğretmenin eğitiminin ve mesleki gelişiminin yaşam boyu bir görev olarak görülmesi ve sürecin buna göre yapılandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun da kaliteli bir mesleki eğitim ve tutarlı bir mesleki gelişim ile mümkün olacağını dile getirmişlerdir. Okullar açık öğrenme ortamları ile daha özerk hale geldiklerinde, öğretmenlerin öğrenme sürecinin içeriği, organizasyonu ve

izlenmesinin yanı sıra kendi kişisel kariyerleri ve uzun bir süreci kapsayan mesleki gelişimleri için daha fazla sorumluluk üstleneceklerini belirtmişlerdir.

Tschannen Moran, (2009) “Fostering teacher professionalism in schools” adlı çalışmada öğretmen profesyonelliğini geliştirmede meslektaşlara güvenin önemi ve okul müdürünün öğretmen profesyonelliğini desteklemedeki rolü hakkında araştırma yapmıştır. Araştırma verileri Anlantik’te bir ortaokulda görev yapan 80 öğretmenden “Etkili Yapı Ölçeği” ve “Kuruma Güven Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen profesyonelliğinin meslektaşlar arası güven duygusunun egemen olduğu ve okul müdürünün öğretmen profesyonelliğini desteklediği bir okul ortamında öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Van Driel and Berry, (2012) “Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge” adlı çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için daha çok uygulamaya dönük profesyonel gelişim programları uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu programların öğretmenlere uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin daha yenilikçi olacağını ifade etmişlerdir.

Kedzior and Fifield, (2004) “Teacher professional development” adlı çalışmada öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusunda uygulamaların neden etkili şekilde yürütülemediği konusu üzerinde durmuşlardır. Bu nedenler arasında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini geliştirmek amacıyla uygulanacak programın ve öğretmenlerin zamanının doğru ayarlanamaması, profesyonel gelişim programı içeriğinin net bir şekilde belirlenememesi, öğretmenlerin isteksizliği ve bu programların fiyatlarının yüksek olması gibi sebepler olduğunu belirtmişlerdir. Bu şartlar sağlandığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin gelişeceğini ifade etmişlerdir.

Bush, Bell ve Middlewood, (2010) “The principles of educational leadership and management” adlı çalışmada okul müdürlerinin öğretmen profesyonelliği konusunda hem kendini profesyonel anlamda geliştirmek isteyen öğretmenlerin profesyonel gelişim olanaklarını dikkate almaları hem de okul gelişimi ve çevre koşullarını göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların okul müdürleri tarafından uyum içinde ve öğretmen profesyonelliğini destekleyecek doğrultuda yürütülmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve araştırmadan elde edilecek verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modelleri en genel anlamda iki boyutta incelenmektedir. Bunlardan ilki, tarama; diğeri ise deneme modelleridir. Tarama, mevcut durumu resmetmeyi sağlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014, s. 34).

Bir tarama modeli olan İlişkisel/ korelasyonel çalışmalarda ise araştırmacılar, durumları sadece betimlemekle kalmayıp bu durumların aralarında ilişki olup olmadığını da inceleyerek olguyu daha iyi anlamak ve tahminlerde bulunmak istemektedirler (Büyükoztürk vd., 2011, s. 22). İlişkisel tarama modelinde iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim olgusunu ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Memduhoğlu, 2015, s. 199). İki değişken arasında ilişki ya da bağlantı olup olmadığını inceleyen araştırmalar ilişkisel araştırmalar olarak nitelendirilmektedir (Erkuş, 2005, s. 42). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimi veya bu değişimin düzeyini belirleyen araştırma modelleridir (Huck, 2012, s.45; Karasar, 1999, s. 81).

Bu araştırmada, mesleki ve teknik anadolu liselerindeki yöneticilerin algılanan yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışıldığından araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada, Eskişehir merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı'nda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları ile aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Okul müdürünün uyguladığı yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı'nda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki ve teknik

anadolu liselerinde görev yapan 1312 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni EK-5’te sunulan Eskişehir’in merkez ilçelerinde, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 9, Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 6 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesinden oluşmaktadır. Araştırmada evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Araştırma evreni*

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı mesleki ve teknik anadolu lisesi sayısı	Öğretmen sayısı
Tepebaşı	6	313
Odunpazarı	9	999
Toplam	15	1312

Araştırmanın tarama modelinde desenlenmesi, evrenin ulaşılabilir olması ve Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi fazla büyük olmaması sebebiyle araştırmanın, evrenin tamamı üzerinde yapılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma evreni olan Tablo 3.1.’de sayıları verilen Eskişehir merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı toplam 15 mesleki ve teknik anadolu lisesinden veri toplanmıştır. Katılımcıların 851 (% 62,9)’inden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmada evreni temsil edebilecek minimum örneklem sayısı %95 güven aralığı ve %5 hata payıyla 297 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla 851 katılımcıya ulaşılmış olması çalışma evreni için temsil gücü açısından çok iyi bir veri kaynağıdır.

3.2.1. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini daha anlaşılır kılmak amacıyla kişisel bilgilerine yer verilmektedir. Araştırmanın alt amaçları ile ilgili soruların cevaplanmasında kullanılacağından kişisel bilgilerin önemli oldukları düşünülmektedir. Kişisel bilgilerle ilgili sorulardan bazıları öğretmenler tarafından yanıtlanmadığı için bu veriler analiz dışında bırakılmışlardır. Tablolar oluşturulurken geçerli veri seti üzerinden frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

3.2.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	346	40,7
Erkek	505	59,3
Toplam	851	100

Tablo 3.2’ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. 851 katılımcının 346’sının (% 40,7) kadın, 505’inin (% 59,3) erkek olduğu belirlenmiştir.

3.2.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına göre dağılımları 7 yaş aralığına ayrılarak incelenmiştir. Bu yaş aralıkları 20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 50 yaş ve üzeri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.3.’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	n	%
20-25 Yaş	13	1,5
26-30 Yaş	52	6,1
31-35 Yaş	99	11,6
36-40 Yaş	185	21,8
41-45 Yaş	217	25,5
46-50 Yaş	125	14,7
50 Yaş ve Üzeri	160	18,8
Toplam	851	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yaşınının 36-40 ve 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre yaş sorusunu yanıtlayan 851 katılımcının (% 100) 13’ünün (% 1,5) 20-25 yaş aralığında, 52’sinin (% 6,1) 26-30 yaş aralığında,

99'unun (% 11,6) 31-35 yaş aralığında, 185'inin (% 21,8) 36-40 yaş aralığında, 217'sinin (% 25,5) 41-45 yaş aralığında, 125'inin (% 14,7) 46-50 yaş aralığında ve 160'nın (%18,8) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.2.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim durumlarına göre dağılımları 4 gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu gruplar ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.4.'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları

Eğitim Durumu	n	%
Ön Lisans	25	2,9
Lisans	662	77,8
Yüksek Lisans	156	18,4
Doktora	7	0,8
Belirtilmemiş	1	0,1
Toplam	851	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. 851 katılımcının 850'si öğrenim durumuna ilişkin soruyu yanıtlamış, 1'i öğrenim durumuna ilişkin soruyu yanıtlamamıştır. Öğrenim durumu sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,1'dir. Buna göre öğrenim durumu sorusunu yanıtlayan 850 katılımcının (% 99,9) 25'inin (% 2,9) ön lisans mezunu, 662'sinin (% 77,8) lisans mezunu, 156'sının (% 18,4) yüksek lisans ve 7'sinin (% 0,8) doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.2.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına Tablo 3.5.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	n	%
Meslek Dersi Öğretmeni	326	38,3
Kültür Dersi Öğretmeni	524	61,6
Belirtilmemiş	1	0,1
Toplam	851	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kültür dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. 851 katılımcının 850'si branş sorusunu yanıtlamış, 1'i branş sorusunu yanıtlamamıştır. Branş sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,1'dir. Buna göre branş sorusunu yanıtlayan 850 katılımcının (% 99,9) 326'sının (% 38,3) meslek dersi öğretmeni, 524'ünün (% 61,6) kültür dersi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

3.2.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemlerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlikteki kıdemlerine göre dağılımları 6 aralığa ayrılarak incelenmiştir. Bu aralıklar; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir ve öğretmenlerin bu aralıklara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem dağılımları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemlerine göre dağılımları

Öğretmenlikteki Kıdem	n	%
1-5 Yıl	74	8,7
6-10 Yıl	92	10,8
11-15 Yıl	130	15,3
16-20 Yıl	207	24,4
21-25 Yıl	163	19,1
26 Yıl ve Üzeri	184	21,6
Belirtilmemiş	1	0,1
Toplam	851	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdeminin 16-20 yıl aralığında ve 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. 851 katılımcının 850'si kıdem sorusunu yanıtlamış, 1'i kıdem sorusunu yanıtlamamıştır. Kıdem sorusunu yanıtlamayan

öğretmenlerin oranı % 0,1'dir. Buna göre kıdem sorusunu yanıtlayan 850 katılımcının (% 99,9) kıdemlerinin; 74'ünün (% 8,7) 1-5 yıl aralığında, 92'sinin (% 10,8) 6-10 yıl aralığında, 130'unun (% 15,3) 11-15 yıl aralığında, 207'sinin (% 24,4) 16-20 yıl aralığında, 163'ünün (%19,1) 21-25 yıl aralığında ve 184'ünün (%21,6) 26 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.2.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki görev yapma sürelerine göre dağılımları 6 aralığa ayrılarak incelenmiştir. Bu aralıklar; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımları

Görev Yapılan Okuldaki Çalışma Süresi	n	%
1-5 Yıl	323	38,0
6-10 Yıl	262	30,8
11-15 Yıl	112	13,1
16-20 Yıl	65	7,6
21-25 Yıl	29	3,4
26 Yıl ve Üzeri	60	7,1
Toplam	851	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun buldukları okulda görev yapma süresinin 1-5 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre çalıştıkları okulda görev yapma süresine ilişkin soruyu yanıtlayan 851 katılımcının (% 100) 323'ünün (% 38,0) 1-5 yıl aralığında, 262'sinin (% 30,8) 6-10 yıl aralığında, 112'sinin (% 13,1) 11-15 yıl aralığında, 65'inin (% 7,6) 16-20 yıl aralığında, 29'unun (% 3,4) 21-25 yıl aralığında ve 60'ının (%7,1) 26 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçları

Veriler toplanmadan önce Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın

verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci Eylül-2018 ve Aralık-2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları kitapçık haline getirilerek öğretmenlere bir defada uygulanmış ve bir katılımcıya cevaplama süresi olarak yaklaşık 15 dakika verilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı; araştırmanın amacı, önemi ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı ile ilgili katılımcıları bilgilendirmiştir. Katılımcılara verilerin toplu olarak değerlendirildiği bu yüzden bazı kişisel bilgilere ihtiyaç duyulmadığı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlanması ile birlikte isteyen katılımcılara araştırmanın sonuçlarıyla ilgili bilgi verilebileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın verileri EK-2’de gösterilen likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgileri içeren form kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün algılanan yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ile Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcılara ait kişisel bilgilere, ikinci bölümünde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini belirlemek için hazırlanmış 24 maddeye ve üçüncü bölümde ise müdür yönetim tarzını belirlemek için hazırlanmış 25 maddeye yer verilmiştir. Veri toplama aracındaki “Kişisel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumları, branşları, kıdemleri ve görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri gibi veriler toplanmıştır. İkinci bölümünde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li likert modeline yer verilmiştir. Üçüncü bölümü ise “Hiç Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan iki ölçek için ulaşılan güvenirlik sonuçları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik sonuçları

Ölçek	Cronbach’s Alpha Katsayısı
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği	,775
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	,492

Tablo 3.8. incelendiğinde bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda veri toplama araçlarından Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'nin iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,775$ ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,492$ olarak bulunmuştur. Ölçek çalışmalarında “Cronbach's Alpha” değerinin $\alpha = ,40$ ve üzeri güvenilir olarak kabul edildiğinden bu çalışmada kullanılan iki ölçekten elde edilen bulguların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür (Özdamar, 1999).

3.3.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği

Yılmaz ve Altınkurt (2014), “Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması” başlıklı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç kapsamında çalışma grubu olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan kamu okullarında çalışan 251 öğretmen belirlenmiştir. Ölçekte yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA sonucunda ulaşılan bulgulara göre ölçeğin; Kuruma Katkı, Kişisel Gelişim, Duygusal Emek ve Mesleki Duyarlılık olmak üzere dört faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır.

24 maddeden oluşan ölçeğin DFA ile ulaşılan sonuçları incelendiğinde χ^2/sd oranının 2.66 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur.

Dört boyuttan oluşan ölçeğin 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. soruları Kuruma Katkı boyutunu; 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. soruları Duygusal Emek boyutunu; 15., 16., 17., 18. ve 19. Soruları Kişisel Gelişim boyutunu; 20., 21., 22., 23. ve 24. soruları ise Mesleki Duyarlılık boyutunu ölçmeye yöneliktir. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'nin alt boyutlarının güvenirlik seviyelerini belirlemek amacıyla yapılan analizler Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

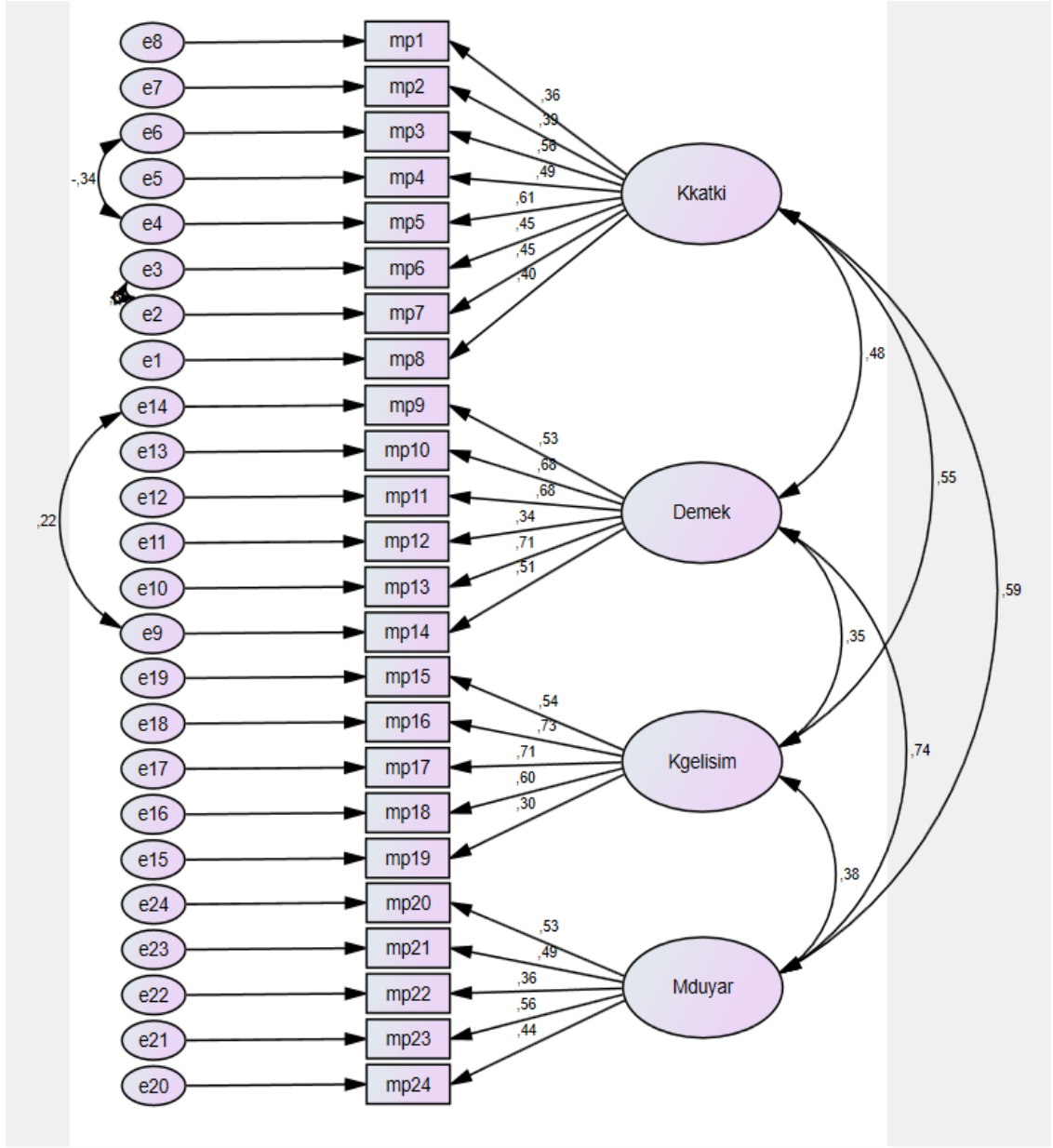
Tablo 3.9. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayısı
Kuruma Katkı	,671
Duygusal Emek	,652
Kişisel Gelişim	,686
Mesleki Duyarlılık	,350
Toplam	,830

Tablo 3.9’da güvenilirlik analizi sonuçları gösterilen veri toplama araçlarından Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’nin kuruma katkı boyutunun içtutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,671$; duygusal emek boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,652$; kişisel gelişim boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,686$; mesleki duyarlılık boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,350$ olarak bulunmuştur. Kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim boyutlarının güvenilirliği $\alpha = ,64$ ile $\alpha = ,77$ arasında değer aldığından (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005) güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği için DFA ile elde edilen yol katsayıları Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Bu çalışmada ilgili ölçek kullanılmadan önce doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için ilgili ölçek kullanılarak 250 kişiden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra veri seti üzerinde, kayıp ve uç değerler kontrol edilmiştir. Buna göre 22 kişiden toplanan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 228 kişiden oluşan bir veri seti elde edilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve ölçeğin toplam puan ortalamasının normal dağıldığı görülmüştür. Toplam puan ortalamasının dağılımında basıklık ve çarpıklık oranları sırasıyla 1,05 ve -0,83 şeklindedir.

Veriler normal bir dağılım gösterdiğinden DFA yapılırken Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda χ^2/sd oranı 3,43 ($p=0.001$, $N=228$) olarak bulunmuştur. RMR, SRMR ve RMSA değerleri ise sırasıyla, 0.04, 0.06 ve 0.05 şeklinde ortaya çıkmıştır. DFA analizi sonucunda GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI ve PGFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0.93, 0.91, 0.86, 0.82, 0.84 ve 0.75 şeklinde olduğu bulunmuştur.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği için DFA ile elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve alt boyutlar arası korelasyon katsayıları

DFA sonucu ortaya çıkan yeni ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alpha katsayısının madde sayısından etkilenerek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak birleşik güvenilirlik de (Composite Reliability) hesaplanmıştır. Her iki güvenilirlik içinde her boyut için ayrı olarak 0.70'den büyük olması beklenmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ve birleşik güvenilirlik hesaplandıktan sonra değerlerin iç tutarlılık için kuruma katkı,

duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve ölçek toplam boyutlarında sırasıyla 0.69, 0.74, 0.71, 0.58, 0.83 şeklinde değiştiği; bileşik güvenilirlik için ise yine aynı boyutlarda sırasıyla 0.69, 0,75, 0.72, 0.59, 0.90 şeklinde değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçeğin yalnızca iç tutarlılık katsayılarındaki bazı zayıf değerlerin bileşik güvenilirlik hesaplandığında kaybolduğu görülmüştür.

Field (2009) Cronbach Alpha katsayısı için Kline'a (1999) atfen psikolojik yapıları ölçen ölçme araçlarının birbirinden farklı yapıları ölçtükleri için 0,70'in altında bir değerle karşılaşmanın oldukça gerçekçi bir durum olduğunu ifade eder. Nitekim George ve Mallery (2003) 0,60-0,50 arası değerlerde iç tutarlılığın sorgulanması gerektiğini ancak 0,60-0,70 arası değerlerde iç tutarlılığın kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Hair vd. (2006)' de Cronbach Alpha katsayısı için 0,60'ın altını zayıf kabul etmekle beraber, 0,60 ve 0,69 arasının kabul edilebilir değerler arasında olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda bu çalışmada yapılan analizlerde ölçeğin toplam puan ortalamasının kullanılmasında bir sorun görülmemiştir.

3.3.2. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği

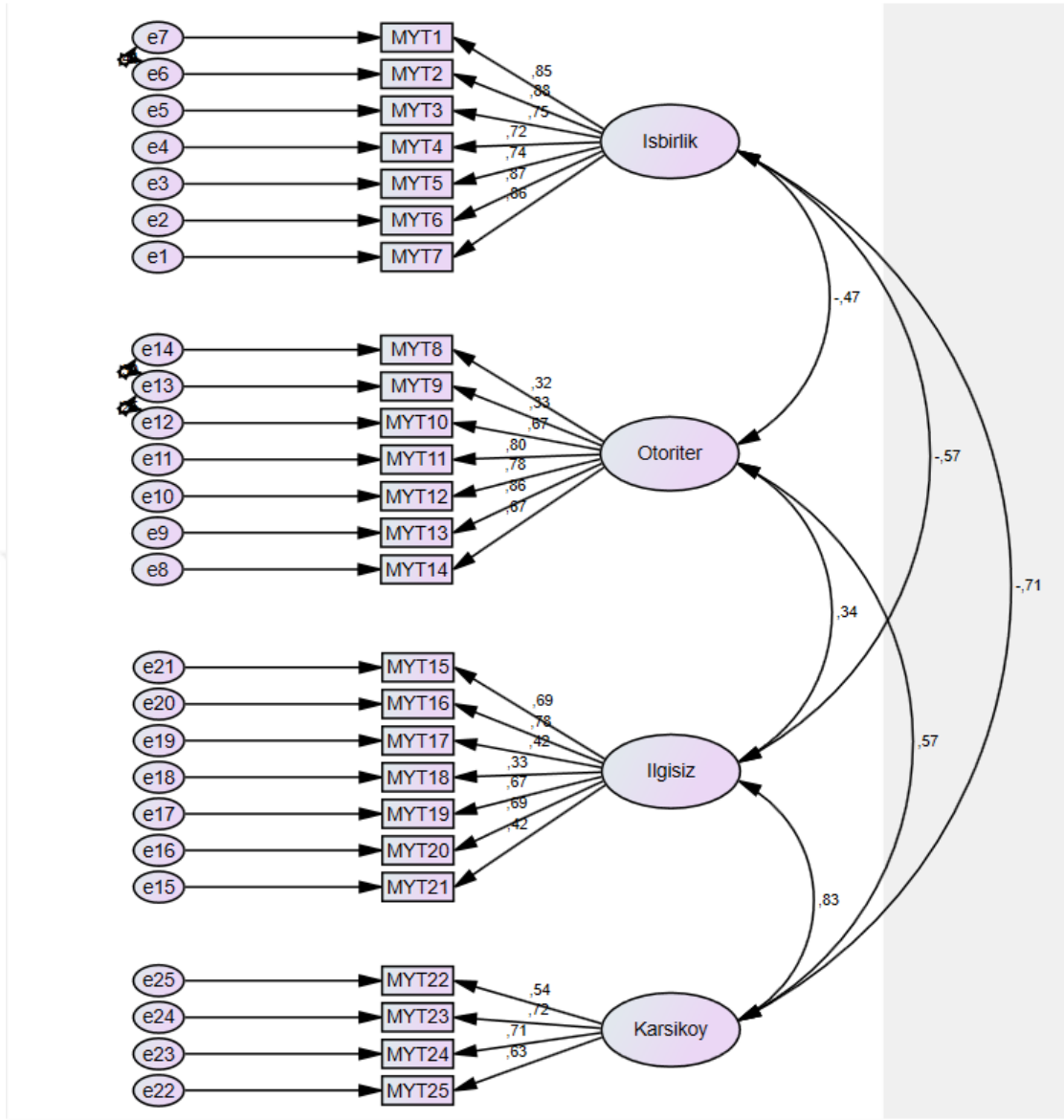
Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan diğer ölçek ise “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” dir. Ölçek Üstüner (2016) tarafından “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” ile geliştirilmiştir. Bu çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda yapılan alanyazın taramasında öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorulan açık uçlu soruların analiz edilmesi sonucunda okul müdürlerinin yönetim tarzlarını yansıttığı düşünülen denemelik olarak uygulanacak 84 madde belirlenmiştir. Uzman görüşleri alınarak 55 maddeye indirgenen denemelik algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği 30 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 397 öğretmen ve 16 lisede görev yapmakta olan 218 öğretmen olmak üzere toplam 615 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 36 öğretmene ait verinin uygun olmadığı tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Veri analizine uygun olan 579 öğretmene ait veri tesadüfi olarak 350 kişi ve 229 kişi olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için 229 kişiden oluşan veri seti üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre ölçeğin 25 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen durumun doğrulayıcı faktör analizi 350 kişiden oluşan diğer veri seti ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizle dört müdür yönetim tarzı

faktör modelinin veri ile uyum içinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak test-tekrar test korelasyon katsayısının ,74 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin benzer ölçek geçerliği “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” ile sağlanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin okul müdürlerinin işbirlikli, karşı koyucu, ilgisiz ve otoriter yönetim tarzı davranışlarının düzeylerini belirlemek için kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Dört boyuttan ve 25 maddeden oluşan ölçeğin 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeleri İşbirlikli Yönetim Tarzı boyutunu; 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. maddeleri Otoriter Yönetim Tarzı boyutunu; 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddeleri İlgisiz Yönetim Tarzı boyutunu; 22., 23., 24. ve 25. maddeleri ise Karşı Koyucu Yönetim Tarzı boyutunu ölçmeye yöneliktir. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin alt boyutlarının güvenilirlik seviyelerini belirlemeye yönelik analizler Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayısı
İşbirlikli Yönetim Tarzı	,931
Otoriter Yönetim Tarzı	,842
İlgisiz Yönetim Tarzı	,769
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	,725
Toplam	,062

Tablo 3.10'da güvenilirlik analizi sonuçları gösterilen veri toplama araçlarından Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin işbirlikli yönetim tarzı boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,931$; otoriter yönetim tarzı boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,842$; ilgisiz yönetim tarzı boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,769$; karşıkoyucu yönetim tarzı boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,725$ olarak bulunmuştur. Ölçek çalışmalarında yer alan “Cronbach Alpha” değerinin genel olarak, en az $\alpha = ,70$ ve üzeri bir değer olması gerektiği kabul edilmektedir (Seçer, 2013, s.179). Bu nedenle, mevcut çalışmada kullanılan ölçeklerin boyutlarından ulaşılan sonuçları güvenilir olarak nitelemek mümkündür. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği için DFA ile elde edilen yol katsayıları Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği için DFA ile elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve alt boyutlar arası korelasyon katsayıları

Bu çalışmada ilgili ölçek kullanılmadan önce doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için ilgili ölçek kullanılarak 250 kişiden elde veriler kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra veri seti üzerinde, kayıp ve uç değerler kontrol edilmiş ve altı gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve ölçeğin toplam puan ortalamasının normal dağıldığı görülmüştür. Toplam puan ortalamasının dağılımında basıklık ve çarpıklık oranları sırasıyla 0,00 ve 0,20 şeklindedir. Dolayısıyla 244 katılımcının hepsinin olduğu veri seti üzerinden DFA'ya geçilmiştir.

Veriler normal bir dağılım gösterdiğinden DFA yapılırken Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda χ^2/sd oranı 4,36 ($p=0.001$, $N=244$) olarak bulunmuştur. RMR, SRMR ve RMSA değerleri ise sırasıyla, 0.09, 0.07 ve 0.06 şeklinde ortaya çıkmıştır. DFA analizi sonucunda GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI ve PGFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0.91, 0.89, 0.92, 0.90, 0.91 ve 0.74 şeklinde olduğu bulunmuştur.

DFA sonucu ortaya çıkan yeni ölçeğin üvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alfa katsayısının madde sayısından etkilenerek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak birleşik güvenirlik de (Composite Reliability) hesaplanmıştır. Her iki güvenirlik içinde her boyut için ayrı olarak 0.70'den büyük olması beklenmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ve bileşik güvenirlik hesaplandıktan sonra değerlerin iç tutarlılık için işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı ve ölçek toplam boyutlarında sırasıyla 0.93, 0.84, 0.77, 0.74, 0.62 şeklinde değiştiği; bileşik güvenirlik için ise yine aynı boyutlarda sırasıyla 0.93, 0.83, 0.78, 0.74, 0.96 şeklinde değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçek toplam boyutunda 0,70'in altında kalan iç tutarlılık katsayısındaki zayıf değerlerin bileşik güvenirlik hesaplandığında kaybolduğu görülmüştür. Bu bağlamda birinci ölçme aracının (Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği) Cronbach-alfa değerlerine ilişkin yapılan tartışma doğrultusunda Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin toplam puan ortalamasının da kullanılmasında bir sorun görülmemiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Cronbach-alfa katsayısı 0,70'in üstünde bir değer almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin tüm istatistiksel hesaplamalarında anlamlılık düzeyi için “,05” değeri kabul edilmiştir. Ancak Pearson momentler çarpımı çözümleme tekniği analizlerinde “,01” düzeyleri dikkate alınmıştır. Verilerin dağılımını ortaya koymak için çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinden önce, veri çözümünde kullanılacak analizlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına karar verilmesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3.11. Veri toplama araçları ve boyutlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları

Veri toplama aracı	Boyutlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kuruma Katkı	-,400	,154
	Duygusal Emek	-,719	,119
	Kişisel Gelişim	-,480	,221
	Mesleki Duyarlılık	-1,213	1,692
	Toplam	-,526	,561
Algılanan Müdürlerin Yönetim Tarzı Ölçeği	İşbirlikli Yönetim Tarzı	-,156	-,920
	Otoriter Yönetim Tarzı	-,011	-,891
	İlgisiz Yönetim Tarzı	,944	,352
	Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	,704	-,317
	Toplam	,292	,726

Tablo 3.11'deki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde iki ölçeğin boyutlarında normal dağılım koşullarının sağlandığı görülmektedir. Ayrıca veri toplama araçlarının toplamda ve boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının George ve Mallery (2010) ile Khan (2015) tarafından önerilen +2 ile -2 arasında değerler aldığı görülmektedir. Parametrik analizler yapılabilmesi için verilerin homojen olması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Akbulut, 2010). Çarpıklık ve basıklık katsayılarında bir sorunla karşılaşmadığı için analizler parametrik testlerle yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formundaki bilgilerini düzenlemek amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, öğretmenlikteki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerinden elde edilen veriler frekans (n) ve yüzdeler (%) şeklinde hesaplanmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerini almak adına “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplama yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise, bu değerler temel alınarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin her bir alt boyutuna ilişkin istatistikî değerler dikkate alınmış ve bu kapsamda yorumlanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacı “Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, öğretmenlikteki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ait bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplama yapılmıştır. Bu alt amaç kapsamında cinsiyet ve branş değişkenleri için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi); yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmadan önce Levene istatistiği incelenerek varyansların homojenliği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin müdür yönetim tarzına ilişkin görüşlerini almak adına “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplamalar yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise, bu değerler dikkate alınarak öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzının alt boyutlarına ilişkin istatistikî değerler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı “Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, öğretmenlikteki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç ile ilgili bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplamalar yapılmıştır. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için cinsiyet ve branş değişkenleri için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi) kullanılmıştır. Yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmadan önce Levene istatistiğine bakılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın 5. alt amacı “Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin algılanan yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaca ait bulgulara ulaşmak için basit korelasyon tekniği olan Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler almaktadır. +1 ve -1 düzeyinde olan korelasyon, değişkenler arasında mükemmel bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2010,

s.123). Korelasyonun 0 düzeyinde bulunması, değişkenler arasında ilişki olmadığı anlamına gelmektedir. Korelasyon değerinin 0 ile +1 arasında olması, değişkenler arasındaki ilişkinin olumlu olduğu; 0 ile -1 arasında olması ise ilişkinin ters yönde veya olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısı +1 ve -1'e yaklaştıkça güçlü bir ilişki olduğu, 0'a yaklaştıkça zayıf ve 0 ile -1 arasında veya 0 ile +1 arasında olduğunda ise orta derecede bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Huck, 2012, s.49). Büyüköztürk (2009, s.32)'e göre de korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması yüksek düzeyde negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişki bulunmadığını göstermektedir.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara ve yorumlamalara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanan veri toplama araçları ile ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara değinilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin bulgular ve yorumlara; daha sonra algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son olarak ise, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgu ve yorumlar belirtilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili analizlere ve bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin betimsel analiz sonuçları

Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Analizlerin rapor edilmesinde hem ölçeğin boyutları hem de maddeler ayrı ayrı ele alınmıştır. Analizlerde “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği”nde her madde için verilen yanıtlarda; “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamaya ilişkin yorumlamalar aşağıdaki açıklama doğrultusunda yapılmıştır.

Açıklama: Her bir madde için standart görüş aralıkları belirlemek amacıyla $4/5=0,8$ formülü kullanılmıştır. Daha sonra görüş aralıkları şu şekilde saptanmıştır: herhangi bir ölçek maddesine ait aritmetik ortalama (\bar{X}_i) 'dir; eğer *i. madde*'nin aritmetik ortalaması \bar{X}_i ;

$1 \leq \bar{X}_i < 1,8$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kesinlikle katılmadıkları”, “Kesinlikle katılmıyorum”,

$1,8 \leq \bar{X}_i < 2,6$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “katılmadıkları”, “Katılmıyorum”,

$2.6 \leq \bar{X}_i < 3,4$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüş hakkında “orta derecede katıldıkları”,

$3.4 \leq \bar{X}_i < 4,2$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “katıldıkları”, “katılıyorum”,

$4.2 \leq \bar{X}_i < 5,00$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kesinlikle katıldıkları”, “Kesinlikle katılıyorum”, şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin boyutlarını oluşturan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi sonucu ulaşılan ortalamalar, en düşük ve en yüksek puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin (ÖMPÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Boyut	n	Madde Sayısı	En düşük Puan	En yüksek puan	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	ss/ Madde sayısı
Kuruma katkı	851	8	17	38	30,544	3,818	3,824	,478
Duygusal emek	851	6	15	29	25,486	4,247	2,580	,430
Kişisel gelişim	850	5	7	24	18,588	3,717	3,061	,612
Mesleki duyarlılık	851	5	12	24	21,960	4,392	1,677	,335
ÖMPÖ Toplamı	850	24	54	114	96,569	4,023	8,024	,334

Tablo 4.1’de boyutlardaki maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile oluşan ortalama puanlar incelendiğinde (Kuruma katkı $\bar{X}/$ madde sayısı=3,81; Duygusal emek $\bar{X}/$ madde sayısı=4,24; Kişisel gelişim $\bar{X} /$ madde sayısı=3,71; Mesleki duyarlılık $\bar{X}/$ madde sayısı=4,39) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği boyutlarından kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutları için öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki

profesyonelliği ölçeği boyutlarından duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutları için öğretmenler “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1’de öğretmenler Mesleki duyarlılık (\bar{X} /madde sayısı=4,39) davranışını, Duygusal emek (\bar{X} /madde sayısı=4,24), Kuruma katkı (\bar{X} /madde sayısı=3,81), Kişisel gelişim (\bar{X} /madde sayısı=3,71) davranışlarına göre daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerde sırasıyla mesleki duyarlılık boyutu, sonra duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutu davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

4.1.1.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutlarının maddelerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

Öğretmenlere uygulanan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’nin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

4.1.1.2.1. Kuruma katkı boyutu

Tablo 4.2’de kuruma katkı boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. Kuruma katkı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
mp1	851	4,24	,775	-,914	,907
mp2	851	3,81	,897	-,553	,176
mp3	851	4,01	,823	-,664	,519
mp4	851	3,89	,810	-,515	,471
mp5	851	3,97	,771	-,249	-,591
mp6	851	3,55	,949	-,194	-,249
mp7	851	3,75	,913	-,298	-,464
mp8	851	3,32	,986	,019	-,577

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 1. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersimi geliştirmek için kullanırım, 2. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim, 3. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim, 4. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım, 5. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım, 6. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü

olurum, 7. Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara aktif bir biçimde katılıyorum, 8. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım).

Kuruma katkı boyutunda verilen yanıtların ortalama puanları Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından kuruma katkı boyutu davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.2’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; bütün maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 4.2’deki maddelerin ortalama puanları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 8. madde ($\bar{X} = 3,32$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 1. madde ($\bar{X} = 4,24$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kuruma katkı boyutu için en az “Okuldaki sorunlarla ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” görüşüne; en çok ise “Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersimi geliştirmek için kullanırım” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.2. Duygusal emek boyutu

Tablo 4.3’te duygusal emek boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Duygusal emek boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
mp9	851	4,18	,766	-,882	1,275
mp10	851	4,41	,673	-,859	,258
mp11	851	4,40	,695	-1,023	1,118
mp12	851	3,62	,817	-,110	-,304
mp13	851	4,50	,599	-,798	-,170
mp14	851	4,38	,701	-,982	,975

(Maddeler şu şekildedir: 9. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm, 10. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım, 11. Zor zamanlar geçirsem bile bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım, 12. Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimleri konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum, 13. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi

en iyi şekilde yapmaya çalışırım, 14. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm).

Duygusal emek boyutunda verilen yanıtların ortalama puanları Tablo 4.3'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ait boyutlardan duygusal emeğe ilişkin yanıtlarına göre büyük oranda duygusal emek davranışlarını gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.3'teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 9. ve 11. maddeler haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 9. maddenin çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen basıklık değerinin 1,275 olması +1den çok hafif saptığını göstermektedir. 11. maddenin hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin sırasıyla -1,023; 1,118 olması sebebiyle -1 ile +1 arasında yer almadığı belirlenmiş olmasına rağmen bu maddelerin toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok hafif üzerinde olması (Şencan, 2005, s.19) dolayısıyla dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu nedenle, parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3'teki maddelerin ortalama puanları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 12. madde ($\bar{X} = 3,62$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 13. madde ($\bar{X} = 4,50$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek boyutu için en az “Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” görüşüne; en çok ise “Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.3. Kişisel gelişim boyutu

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Kişisel gelişim boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri*

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
mp15	851	3,68	,941	-,473	,117
mp16	851	3,61	,902	-,150	-,398
mp17	851	3,47	,959	-,235	-,337
mp18	850	3,88	,843	-,486	,189
mp19	851	3,95	,947	-,489	-,610

(Maddeler şu şekildedir: 15. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım, 16. Öğretmenlik alanımla ilgili bilimsel dergileri takip ederim, 17. Öğretmenlik alanım ile ilgili kongre ve sempozyum gibi bilimsel toplantıları takip ederim, 18. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim, 19. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum).

Kişisel gelişim boyutunda verilen yanıtların ortalama puanlarının gösterildiği Tablo 4.4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından kişisel gelişim davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 4'teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; bütün maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 4.4'teki maddelerin ortalama puanları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 17. madde ($\bar{X} = 3,47$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 19. madde ($\bar{X} = 3,95$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim boyutu için en az "Öğretmenlik alanım ile ilgili kongre ve sempozyum gibi bilimsel toplantıları takip ederim" görüşüne; en çok ise "Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum" görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.4. Mesleki duyarlılık boyutu

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.5. Mesleki duyarlılık boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
20	851	4,27	,704	-,754	,734
21	851	4,39	,633	-,608	-,314
22	851	4,35	,639	-,488	-,539
23	851	4,43	,585	-,487	-,471
24	851	4,52	,616	-1,067	,826

(Maddeler şu şekildedir: 20. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum, 21. Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir, 22. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum, 23. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım, 24. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışıyorum).

Mesleki duyarlılık boyutunda verilen yanıtların ortalama puanları Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından olan mesleki duyarlılığa ilişkin yanıtlarına göre bu boyuta ait davranışları büyük oranda sergiledikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 5’teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 24. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 24. maddenin basıklık değeri -1 ile +1 arasında yer almasına rağmen çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Bu maddenin çarpıklık değerinin -1,067 olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebepleriyle dağılımın normal olduğu söylenebilir (Şencan, 2005, s.19). Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.5’teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 20. madde ($\bar{X}= 4,27$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 24. madde ($\bar{X}= 4,52$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki duyarlılık boyutu için en az “Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum” görüşüne; en çok ise “Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışıyorum” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin çeşitli bireysel özelliklerine göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacına yönelik öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, öğretmenlikteki kıdem ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin dört boyutunda cinsiyete göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonellik ölçeği puanları arasındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	t	sd	p
Kuruma Katkı	Kadın	346	30,194	3,774	3,689	2,217	849	,027
	Erkek	505	30,784	3,848	3,901			
Duyusal Emek	Kadın	346	25,945	4,324	2,376	-4,338	849	,000
	Erkek	505	25,172	4,195	2,668			
Kişisel Gelişim	Kadın	346	18,954	3,791	2,904	-2,898	848	,004
	Erkek	504	18,334	3,667	3,142			
Mesleki Duyarlılık	Kadın	346	22,211	4,442	1,573	-3,638	849	,000
	Erkek	505	21,788	4,358	1,727			
Toplam	Kadın	346	97,304	4,054	7,405	-2,215	848	,027
	Erkek	504	96,066	4,003	8,393			

Tablo 4.6’da öğretmenlerin, mesleki profesyonellik ölçeği boyutlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyetlerine göre; kuruma katkı (t,05: 849 = 2,217, p < ,05), duygusal emek (t,05: 849,= -4,338, p < ,05), kişisel gelişim (t,05: 848, = -2,898 p < ,05) ve mesleki duyarlılık (t,05: 849 = -3,638, p < ,05) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde elde edilen ortalama puanlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutlarına bakıldığında kuruma katkı boyutu için (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 3,77; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 3,84) erkek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kuruma katkı boyutuna kadınlardan daha fazla katıldıkları söylenebilir. Duygusal emek boyutu için (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 4,32; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 4,19) kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna erkeklerden daha fazla katıldıkları şeklinde ifade edilebilir. Kişisel gelişim boyutu için (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 3,79; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 3,66) kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim boyutuna erkeklerden daha fazla katıldıkları söylenebilir. Mesleki duyarlılık boyutu için (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 4,44; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 4,35) kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık boyutuna erkeklerden daha fazla katıldıkları şeklinde ifade edilebilir. Buna göre, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ayrıca Ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 4,05; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 4,00) kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki profesyonelliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonelliklerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.7’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss
Kuruma Katkı	20-25 Yaş	13	30,154	3,769	3,602
	26-30 Yaş	52	29,770	3,721	4,152
	31-35 Yaş	99	30,485	3,811	4,298
	36-40 Yaş	185	29,946	3,743	3,776
	41-45 Yaş	218	30,404	3,801	3,543
	46-50 Yaş	125	31,568	3,946	3,613
	50 Yaş ve Üzeri	159	30,950	3,869	3,866
	Toplam	851	30,544	3,818	3,825
Duygusal Emek	20-25 Yaş	13	26,154	4,359	2,340
	26-30 Yaş	52	25,885	4,314	2,486
	31-35 Yaş	99	25,859	4,310	2,416
	36-40 Yaş	185	25,622	4,270	2,502
	41-45 Yaş	218	25,096	4,183	2,654
	46-50 Yaş	125	25,400	4,233	2,774
	50 Yaş ve Üzeri	159	25,516	4,253	2,523
	Toplam	851	25,487	4,248	2,580
Kişisel Gelişim	20-25 Yaş	13	20,769	4,154	2,351
	26-30 Yaş	52	19,327	3,865	3,264
	31-35 Yaş	99	18,869	3,774	2,954
	36-40 Yaş	185	18,573	3,715	2,944
	41-45 Yaş	217	18,475	3,695	3,340
	46-50 Yaş	125	18,720	3,744	2,608
	50 Yaş ve Üzeri	159	18,063	3,613	3,076
	Toplam	850	18,588	3,718	3,061
Mesleki Duyarlılık	20-25 Yaş	13	22,539	4,508	,877
	26-30 Yaş	52	22,212	4,442	2,042
	31-35 Yaş	99	22,505	4,501	1,289
	36-40 Yaş	185	22,076	4,415	1,527
	41-45 Yaş	218	21,839	4,368	1,684
	46-50 Yaş	125	21,760	4,352	1,816

Tablo 4.7. (Devam) Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplam	50 Yaş ve Üzeri	159	21,679	4,336	1,769
	Toplam	851	21,960	4,392	1,678
	20-25 Yaş	13	99,615	4,151	5,221
	26-30 Yaş	52	97,192	4,050	9,335
	31-35 Yaş	99	97,717	4,072	7,554
	36-40 Yaş	185	96,216	4,009	7,502
	41-45 Yaş	217	95,774	3,991	8,065
	46-50 Yaş	125	97,448	4,060	8,148
	50 Yaş ve Üzeri	159	96,208	4,009	8,389
	Toplam	850	96,569	4,024	8,024

Tablo 4.7’de ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutlarına bakıldığında kuruma katkı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,94) 46-50 yaş grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,72) 26-30 yaş grubu olduğu belirtilmiştir. Duygusal emek boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,35) 20-25 yaş grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,18) 41-45 yaş grubudur. Kişisel gelişim boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,15) 20-25 yaş grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,61) 50 yaş ve üzeridir. Mesleki duyarlılık boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,51) 20-25 yaş grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,33) 50 yaş ve üzeridir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklılara ait tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kuruma Katkı	Gruplar arası	261,241	6	43,540	3,019	,006
	Gruplar içi	12173,856	844	14,424		
	Toplam	12435,098	850			

Tablo 4.8. (Devam) Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklılara ait tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal Emek	Gruplar arası	65,373	6	10,896	1,644	,132
	Gruplar içi	5593,221	844	6,627		
	Toplam	5658,595	850			
Kişisel Gelişim	Gruplar arası	146,893	6	24,482	2,643	,015
	Gruplar içi	7808,989	843	9,263		
	Toplam	7955,882	849			
Mesleki Duyarlılık	Gruplar arası	60,227	6	10,038	3,632	,001
	Gruplar içi	2332,414	844	2,764		
	Toplam	2392,642	850			
Toplam	Gruplar arası	548,820	6	91,470	1,425	,202
	Gruplar içi	54117,584	843	64,196		
	Toplam	54666,405	849			

Tablo 4.8’de öğretmenlerin yaşlarına göre (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 50 yaş ve üzeri) mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin yaşlarına göre; mesleki profesyonellik boyutları (duygusal emek $F_{6-844} = ,132, p > .05$ boyutu dışında; kuruma katkı $F_{6-844} = ,006, p < .05$; kişisel gelişim $F_{6-843} = ,015, p < .05$; mesleki duyarlılık $F_{6-844} = ,001, p < .05$) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
Kuruma katkı	20-25 yaş		1,000	1,000	1,000	1,000	,862	,991
	26-30 yaş			,928	1,000	,933	,063	,451
	31-35 yaş				,916	1,000	,342	,963
	36-40 yaş					,892	,004	,182
	41-45 yaş						,092	,813
	46-50 yaş							,822
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.9’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan kuruma katkı boyutunda 36-40 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=,004 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu iki grup incelendiğinde 46-50 yaş öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,94), 36-40 yaş grubu öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,74), göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
Kişisel gelişim	20-25 yaş		,728	,344	,155	,115	,240	,034
	26-30 yaş			,976	,696	,539	,891	,127
	31-35 yaş				,987	,937	1,000	,373
	36-40 yaş					1,000	1,000	,714
	41-45 yaş						,992	,854
	46-50 yaş							,544
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.10’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan kişisel gelişim boyutunda 20-25 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=,034 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan

ortalama puanlara göre bu iki grup incelendiğinde 20-25 yaş grubu öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,15), 50 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,61) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Levene testi sonucunda mesleki duyarlılık boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
Mesleki duyarlılık	20-25 yaş		1,000	1,000	,895	,319	,248	,117
	26-30 yaş			1,000	1,000	,996	,980	,880
	31-35 yaş				,230	,003	,009	,000
	36-40 yaş					,959	,916	,450
	41-45 yaş						1,000	1,000
	46-50 yaş							1,000
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.11’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan mesleki duyarlılık boyutunda 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=,003 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. 31-35 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu arasında da anlamlı bir farklılık ($p=,009 < ,05$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 31-35 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu iki grup incelendiğinde sırasıyla 31-35 yaş grubu öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,50), 41-45 yaş grubu (\bar{X} / Madde sayısı = 4,36), 46-50 yaş grubu (\bar{X} / Madde sayısı = 4,35) ve 50 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,33) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Eğitim durumlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki profesyonellik boyutlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.12’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss
Kuruma Katkı	Önlisans	25	30,840	3,855	3,496
	Lisans	663	30,594	3,824	3,892
	Yüksek Lisans	156	30,211	3,776	3,613
	Doktora	7	32,142	4,018	2,911
	Toplam	851	30,544	3,818	3,824
Duygusal Emek	Önlisans	25	25,680	4,280	2,154
	Lisans	663	25,485	4,248	2,608
	Yüksek Lisans	156	25,500	4,250	2,528
	Doktora	7	24,571	4,095	2,760
	Toplam	851	25,486	4,248	2,580
Kişisel Gelişim	Önlisans	25	19,200	3,840	2,857
	Lisans	662	18,477	3,695	3,093
	Yüksek Lisans	156	18,865	3,773	2,953
	Doktora	7	20,714	4,143	1,799
	Toplam	850	18,588	3,718	3,061
Mesleki Duyarlılık	Önlisans	25	21,720	4,344	1,791
	Lisans	663	21,915	4,383	1,719
	Yüksek Lisans	156	22,192	4,438	1,419
	Doktora	7	21,857	4,371	2,410
	Toplam	851	21,960	4,392	1,677
Toplam	Önlisans	25	97,440	4,060	6,862
	Lisans	662	96,460	4,019	8,187
	Yüksek Lisans	156	96,769	4,032	7,545
	Doktora	7	99,285	4,137	7,296
	Toplam	850	96,569	4,024	8,024

Tablo 4.12’de ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre kuruma katkı boyutunda en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı =4,01) doktora grubu, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı =3,77) yüksek lisans grubu olduğu gösterilmektedir. Duygusal emek boyutunda en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı =4,28) ön lisans grubu, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı =4,09) doktora grubudur. Kişisel gelişim boyutunda en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı =4,14) doktora grubu, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı =3,69) lisans grubudur. Mesleki duyarlılık en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı =4,43) yüksek lisans grubu, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı =4,34) ön lisans grubudur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklılara ait tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Kuruma Katkı	Gruplar arası	39,003	3	13,001	,888	,447
	Gruplar içi	12396,095	847	14,635		
	Toplam	12435,098	850			
Duygusal Emek	Gruplar arası	6,826	3	2,275	,341	,796
	Gruplar içi	5651,768	847	6,673		
	Toplam	5658,595	850			
Kişisel Gelişim	Gruplar arası	61,121	3	20,374	2,183	,089
	Gruplar içi	7894,762	846	9,332		
	Toplam	7955,882	849			
Mesleki Duyarlılık	Gruplar arası	11,244	3	3,748	1,333	,262
	Gruplar içi	2381,398	847	2,812		
	Toplam	2392,642	850			
Toplam	Gruplar arası	84,645	3	28,215	,437	,726
	Gruplar içi	54581,760	846	64,517		
	Toplam	54666,405	849			

Tablo 4.13’te öğretmenlerin eğitim durumlarına göre (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre; mesleki profesyonellik boyutlarına (kuruma katkı $F_{3-847} = ,888$, $p > .05$; duygusal emek $F_{3-847} = ,341$, $p > .05$; kişisel gelişim $F_{3-846} = 2,183$, $p >$

.05; mesleki duyarlılık $F_{3-847} = 1,333$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.1.2.4. Öğretmenlerin branşlarına göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutları ile ilgili görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırmasını yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin branşlarına göre mesleki profesyonellik ölçeği puanları arasındaki farklılara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	t	sd	p
Kuruma Katkı	Meslek Dersi	326	30,887	3,861	4,039	2,062	849	,040
	Kültür Dersi	525	30,331	3,791	3,674			
Duygusal Emek	Meslek Dersi	326	25,466	4,244	2,656	-,180	849	,857
	Kültür Dersi	525	25,499	4,250	2,534			
Kişisel Gelişim	Meslek Dersi	326	18,423	3,685	3,144	-1,239	848	,216
	Kültür Dersi	524	18,691	3,738	3,007			
Mesleki Duyarlılık	Meslek Dersi	326	21,883	4,377	1,761	-1,050	849	,294
	Kültür Dersi	525	22,007	4,401	1,624			
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplamı	Meslek Dersi	326	96,660	4,027	8,772	,258	848	,796
	Kültür Dersi	524	96,513	4,021	7,529			

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek ($t_{,05:849} = -,180$, $p > ,05$), kişisel gelişim ($t_{,05:848} = -1,239$, $p > ,05$), mesleki duyarlılık ($t_{,05:849} = -1,050$, $p > ,05$) boyutlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kuruma katkı ($t_{,05:849} = 2,062$, $p < ,05$) boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ölçekten

elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre meslek dersi öğretmenlerinin ortalama puanlarının (\bar{X} / Madde sayısı = 3,86) kültür dersi öğretmenlerinin ortalama puanlarından (\bar{X} / Madde sayısı = 3,79) yüksek olduğu görülmektedir. Farklılığın meslek dersi öğretmenlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.2.5. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Kıdem değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.15'te sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss
Kuruma Katkı	1-5 Yıl	74	30,054	3,757	4,020
	6-10 Yıl	92	30,206	3,776	4,292
	11-15 Yıl	130	29,800	3,725	3,662
	16-20 Yıl	208	30,259	3,782	3,740
	21-25 Yıl	163	31,245	3,906	3,651
	26 Yıl ve Üzeri	184	31,135	3,892	3,717
	Toplam	851	30,544	3,818	3,824
Duygusal Emek	1-5 Yıl	74	25,932	4,322	2,411
	6-10 Yıl	92	25,543	4,257	2,279
	11-15 Yıl	130	25,623	4,271	2,606
	16-20 Yıl	208	25,014	4,169	2,871
	21-25 Yıl	163	25,809	4,302	2,425
	26 Yıl ve Üzeri	184	25,429	4,238	2,499
	Toplam	851	25,486	4,248	2,580

Tablo 4.15. (Devamı) Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
Kişisel Gelişim	1-5 Yıl	74	19,729	3,946	2,868
	6-10 Yıl	92	18,337	3,667	3,100
	11-15 Yıl	130	18,746	3,749	2,875
	16-20 Yıl	207	18,275	3,655	3,349
	21-25 Yıl	163	18,914	3,783	3,051
	26 Yıl ve Üzeri	184	18,206	3,641	2,789
	Toplam	850	18,588	3,718	3,061
Mesleki Duyarlılık	1-5 Yıl	74	22,351	4,470	1,667
	6-10 Yıl	92	22,315	4,463	1,547
	11-15 Yıl	130	22,200	4,440	1,532
	16-20 Yıl	208	21,673	4,335	1,659
	21-25 Yıl	163	22,024	4,405	1,721
	26 Yıl ve Üzeri	184	21,722	4,344	1,750
	Toplam	851	21,960	4,392	1,677
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplam	1-5 Yıl	74	98,067	4,086	8,106
	6-10 Yıl	92	96,402	4,017	7,437
	11-15 Yıl	130	96,369	4,015	7,640
	16-20 Yıl	207	95,178	3,966	8,252
	21-25 Yıl	163	97,993	4,083	8,012
	26 Yıl ve Üzeri	184	96,494	4,021	8,086
	Toplam	850	96,569	4,024	8,024

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 4,09) kıdem aralığı 1-5 yıl aralığıdır. En düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,96) kıdem aralığı ise 16-20 yıl aralığıdır. Mesleki profesyonelliğin boyutları açısından incelendiğinde kuruma katkı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,90) kıdem aralığı 21-25 yıl, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,72) kıdem aralığı 11-15'tir. Duygusal emek boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 4,32) kıdem aralığı 1-5 yıl, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 4,16) kıdem aralığı 16-20 yıldır. Kişisel gelişim boyutunda ise 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler en yüksekken ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,94), 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en düşük düzeydedir (\bar{X} = 3,64). Mesleki duyarlılık boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 4,47) kıdem aralığı 1-5 yıl, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 4,33) kıdem aralığı 16-20 yıldır.

Tablo 4.16. Öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeği boyutlarına ait puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Kuruma Katkı	Gruplar arası	261,670	5	52,334	3,633	,003
	Gruplar içi	12173,428	845	14,406		
	Toplam	12435,098	850			
Duygusal Emek	Gruplar arası	81,433	5	16,287	2,468	,031
	Gruplar içi	5577,162	845	6,600		
	Toplam	5658,595	850			
Kişisel Gelişim	Gruplar arası	169,856	5	33,971	3,682	,003
	Gruplar içi	7786,026	844	9,225		
	Toplam	7955,882	849			
Mesleki Duyarlılık	Gruplar arası	58,583	5	11,717	4,242	,001
	Gruplar içi	2334,059	845	2,762		
	Toplam	2392,642	850			
Toplam	Gruplar arası	905,971	5	181,194	2,845	,015
	Gruplar içi	53760,434	844	63,697		
	Toplam	54666,405	849			

Tablo 4.16’da öğretmenlerin kıdemlerine (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri) göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına (kuruma katkı $F_{5-845} = 3,633$, $p < ,05$; duygusal emek $F_{5-845} = 2,468$, $p < ,05$; kişisel gelişim $F_{5-844} = 3,682$, $p < ,05$); mesleki duyarlılık $F_{5-845} = 4,242$, $p < ,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{5-844} = 2,845$, $p < ,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında varyansların homojen olduğu

belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Kuruma katkı boyutuna ilişkin Tukey testinin sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Kuruma katkı	1-5 yıl		1,000	,997	,999	,221	,304
	6-10 yıl			,970	1,000	,289	,392
	11-15 yıl				,888	,016	,027
	16-20 yıl					,130	,203
	21-25 yıl						1,000
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.17’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan kuruma katkı boyutunda 11-15 yıl grubu ile 21-25 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılık ($p=,016 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. 11-15 yıl grubu ile 26 yıl ve üzeri grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=,027 < ,05$) olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu gruplar incelendiğinde 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,90), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,89) ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,72) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Duygusal emek boyutuna ilişkin Tukey testi ise aşağıda Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Duygusal emek	1-5 yıl		,927	,963	,089	,999	,713
	6-10 yıl			1,000	,569	,968	,999
	11-15 yıl				,278	,990	,986
	16-20 yıl					,037	,602
	21-25 yıl						,741
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.18’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan duygusal emek boyutunda 16-20 yıl grubu ile 21-25 yıl grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=,037 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu gruplar incelendiğinde 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,30), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,16) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Kişisel Gelişim boyutuna ilişkin Tukey testine ise aşağıda Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Kişisel gelişim	1-5 yıl		,040	,228	,006	,393	,004
	6-10 yıl			,922	1,000	,692	,999
	11-15 yıl				,736	,997	,631
	16-20 yıl					,338	1,000
	21-25 yıl						,255
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.19’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan kişisel gelişim boyutunda 1-5 yıl grubu ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 26 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sırasıyla ($p=,040 < ,05$; $p=,006 < ,05$; $p=,004 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu gruplar incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,94), sırasıyla 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,66), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,65), 26 yıl ve üzeri öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,64), göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin Tukey testi ise aşağıda Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Mesleki duyarlılık	1-5 yıl		1,000	,989	,032	,725	,067
	6-10 yıl			,996	,025	,762	,060
	11-15 yıl				,053	,947	,123
	16-20 yıl					,331	1,000
	21-25 yıl						,540
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.20’de çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan mesleki duyarlılık boyutunda 1-5 yıl grubu ile 16-20 yıl grupları arasında ($p=,032 < ,05$) ve 6-10 yıl grubu ile 16-20 yıl grupları arasında ($p=,025 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu gruplar incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,47), sırasıyla 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,46), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,33) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.1.2.6. Öğretmenlerin görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre mesleki profesyonelliğin değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.21’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	$\bar{X}/\text{Madde sayısı}$	ss
Kuruma Katkı	1-5 Yıl	323	30,300	3,788	3,898
	6-10 Yıl	263	30,631	3,829	3,783
	11-15 Yıl	112	30,312	3,789	4,022
	16-20 Yıl	65	31,600	3,950	3,574
	21-25 Yıl	29	30,758	3,845	3,680
	26 Yıl ve Üzeri	59	30,661	3,833	3,462
	Toplam	851	30,544	3,818	3,824
Duygusal Emek	1-5 Yıl	323	25,835	4,306	2,364
	6-10 Yıl	263	25,315	4,219	2,650
	11-15 Yıl	112	25,035	4,173	2,974
	16-20 Yıl	65	25,400	4,233	2,882
	21-25 Yıl	29	24,896	4,149	2,350
	26 Yıl ve Üzeri	59	25,576	4,263	2,151
	Toplam	851	25,486	4,248	2,580
Kişisel Gelişim	1-5 Yıl	323	18,671	3,734	3,171
	6-10 Yıl	262	18,832	3,766	2,952
	11-15 Yıl	112	18,223	3,645	3,259
	16-20 Yıl	65	18,369	3,674	2,918
	21-25 Yıl	29	18,172	3,634	3,219
	26 Yıl ve Üzeri	59	18,186	3,637	2,549
	Toplam	850	18,588	3,718	3,061
Mesleki Duyarlılık	1-5 Yıl	323	22,108	4,422	1,625
	6-10 Yıl	263	22,045	4,409	1,525
	11-15 Yıl	112	21,705	4,341	1,872
	16-20 Yıl	65	21,676	4,335	1,759
	21-25 Yıl	29	21,655	4,331	1,818
	26 Yıl ve Üzeri	59	21,711	4,342	1,965
	Toplam	851	21,960	4,392	1,677
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplam	1-5 yıl	323	96,916	4,038	7,738
	6-10 yıl	262	96,793	4,033	7,874
	11-15 yıl	112	95,276	3,970	8,677
	16-20 yıl	65	97,046	4,044	8,741
	21-25 yıl	29	95,482	3,978	8,675
	26 yıl ve üzeri	59	96,135	4,006	7,820
	Toplam	850	96,569	4,024	8,024

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre mesleki profesyonellik boyutlarına ilişkin en yüksek görev süresi ($\bar{X}/\text{Madde sayısı} = 4,04$) 16-20 yıldır. En düşük görev süresi ($\bar{X}/\text{Madde sayısı} = 3,97$) ise 11-15 yıldır. Mesleki profesyonelliğin boyutları açısından incelendiğinde, kuruma katkı boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ($\bar{X}/\text{Madde sayısı} = 3,95$), görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en düşük ($\bar{X}/\text{Madde sayısı} = 3,78$) olduğu görülmüştür. Duygusal emek boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ($\bar{X}/$

Madde sayısı = 4,30), görev süresi 21-25 yıl olan öğretmenlerin en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 4,14) olduğu belirlenmiştir. Kişisel gelişim boyutunda ise çalıştıkları okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı = 3,76), görev süresi 21-25 yıl olan öğretmenlerin en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 3,63) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki duyarlılık boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı = 4,42), görev süresi 21-25 ve üzeri olan öğretmenlerin en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 4,33) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonellik boyutlarına ait puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Kuruma Katkı	Gruplar arası	101,810	5	20,362	1,395	,224
	Gruplar içi	12333,287	845	14,596		
	Toplam	12435,098	850			
Duygusal Emek	Gruplar arası	80,932	5	16,186	2,452	,032
	Gruplar içi	5577,663	845	6,601		
	Toplam	5658,595	850			
Kişisel Gelişim	Gruplar arası	50,413	5	10,083	1,076	,372
	Gruplar içi	7905,469	844	9,367		
	Toplam	7955,882	849			
Mesleki Duyarlılık	Gruplar arası	27,836	5	5,567	1,989	,078
	Gruplar içi	2364,805	845	2,799		
	Toplam	2392,642	850			
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplam	Gruplar arası	299,354	5	59,871	,929	,461
	Gruplar içi	54367,051	844	64,416		
	Toplam	54666,405	849			

Tablo 4.22’de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri) göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir.

Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonelliğin boyutlarına (kuruma katkı $F_{5-845} = 1,395$, $p > ,05$; kişisel gelişim $F_{5-844} = 1,076$, $p > ,05$); mesleki duyarlılık $F_{5-845} = 1,989$, $p > ,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Aynı

şekilde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonellik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{5-844} = ,929, p > ,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ile duygusal emek boyutu ($F_{5-845} = 2,452, p < ,05$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir.

Levene testi sonucunda ($,003 < ,05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır) varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4. 23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması tamhane testi

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Duygusal emek	1-5 yıl		,184	,150	,988	,516	1,000
	6-10 yıl			,999	1,000	,999	1,000
	11-15 yıl				1,000	1,000	,944
	16-20 yıl					,999	1,000
	21-25 yıl						,962
	26 yıl ve üzeri						

Ancak Tablo 4.23'te çoklu karşılaştırma yapılan tamhane testi sonucunda; duygusal emek boyutunda görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık varken çalışma sürelerinin kendi aralarında Tamhane testine göre belirgin bir fark görülememiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin duygusal emek boyutunda hangi grupta anlamlı farklılık olduğuna ulaşmak için LSD testi uygulanmış ve bu testin sonucuna bakılmıştır. Tablo 4.24'te LSD testi sonucunda ulaşılan farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması lsd testi

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Duygusal emek	1-5 yıl		,015	,005	,212	,060	,476
	6-10 yıl			,335	,813	,405	,481
	11-15 yıl				,363	,795	,191
	16-20 yıl					,380	,703
	21-25 yıl						,244
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.24'te çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği boyutlarından olan duygusal emek boyutunda 1-5 yıl grubu ile 6-10 yıl grubu arasında ($p=,015 < ,05$), 1-5 yıl grubu ile 11-15 yıl grubu arasında ($p=,005 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre bu gruplar incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,30), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,21) ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 4,17) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2. Öğretmenlere göre Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine verdikleri yanıtlar ile ilişkili analizler ve bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlere göre müdürün yönetim tarzına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Bu alt bölümde araştırmanın 3. alt amacı olan, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlara yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlara hem de maddelere yönelik ayrı ayrı rapor edilmiştir. Analizlerde algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinde her bir madde için verilen yanıtlar; “1- Hiç katılmıyorum, 2-Kısmen katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4-Çoğunlukla katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamaya ilişkin yorumlamalar aşağıdaki açıklama doğrultusunda yapılmıştır.

Açıklama: Her bir madde için standart görüş aralıkları belirlemek amacıyla $4/5=0,8$ formülü kullanılmıştır. Daha sonra görüş aralıkları şu şekilde saptanmıştır: herhangi bir ölçek maddesine ait aritmetik ortalama (\bar{X}_i)’dir; eğer *i. madde*’nin aritmetik ortalaması \bar{X}_i ;

$1 \leq \bar{X}_i < 1,8$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kesinlikle katılmadıkları”, “Hiç katılmıyorum”,

$1,8 \leq \bar{X}_i < 2,6$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kısmen katıldıkları”, “Kısmen katılıyorum”,

$2,6 \leq \bar{X}_i < 3,4$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüş hakkında “orta derecede katıldıkları”,

$3,4 \leq \bar{X}_i < 4,2$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “çoğunlukla katıldıkları”, “çoğunlukla katılıyorum”,

$4,2 \leq \bar{X}_i < 5,00$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “tamamen katıldıkları”, “Tamamen katılıyorum”, şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1.1. Öğretmenlere göre müdürün yönetim tarzının alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin (AMYTÖ) boyutlarını oluşturan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi sonucu ulaşılan ortalamalar, en düşük ve en yüksek puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.25’te özetlenmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Boyut	n	Madde Sayısı	En düşük Puan	En yüksek puan	\bar{X}	$\bar{X} /$ Madde sayısı	ss	ss/ Madde sayısı
İşbirlikli	851	7	8	34	22,264	3,180	6,837	,976
Otoriter	851	7	8	34	20,985	2,997	6,246	,892
İlgisiz	851	7	8	33	14,158	2,022	4,905	,700
Karşıkoşucu	851	4	5	19	8,930	2,232	3,382	,845
AMYTÖ Toplam	851	25	36	112	66,339	2,653	9,223	,368

Tablo 4.25’te ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre (işbirlikli \bar{X} /madde sayısı=3,18; otoriter \bar{X} /madde sayısı=2,99; ilgisiz \bar{X} /madde sayısı=2,02; karşı koyucu \bar{X} /madde sayısı=2,23) olduğu görülmektedir. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı ve otoriter yönetim tarzı boyutları için öğretmenlerin “Orta düzeyde katılıyorum” seviyesinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından ilgisiz ve karşı koyucu boyutları için öğretmenler “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.25’te ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzı (\bar{X} /madde sayısı=3,18) boyutu davranışını, Otoriter (\bar{X} /madde sayısı=2,99), İlgisiz (\bar{X} /madde sayısı=2,02), Karşı koyucu (\bar{X} /madde sayısı=2,23) davranışlarına göre daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerde sırasıyla işbirlikli yönetim tarzı boyutu, sonra otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzı boyutu davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

4.2.1.2. Öğretmenlere göre müdürün yönetim tarzının alt boyutlarının maddelerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

Öğretmenlere uygulanan Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’nin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

4.2.1.2.1. İşbirlikli yönetim tarzı boyutu

Tablo 4.26’da işbirlikli yönetim tarzı boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.26. İşbirlikli yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
myt1	851	3,16	1,165	-,245	-,748
myt2	851	3,16	1,163	-,091	-,823
myt3	851	3,25	1,134	-,158	-,802
myt4	851	3,47	1,153	-,397	-,679
myt5	851	3,15	1,163	-,144	-,749
myt6	851	2,99	1,192	,039	-,851
myt7	851	3,08	1,152	-,089	-,733

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 1. Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır, 2. Müdürümüz sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır, 3. Müdürümüz bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar, 4. Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder, 5. Müdürümüz, başarının sadece bir öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır, 6. Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır, 7. Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözümlerimizi bulmamıza yardımcı olur).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”nin dört boyutundan biri olan işbirlikli yönetim tarzı boyutunda verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.26. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinin yönetim tarzı hakkında işbirlikli yönetim tarzı boyutu davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.26’daki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; bütün maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.26’daki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 6. madde ($\bar{X} = 2,99$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 4. madde ($\bar{X} = 3,47$) olduğu görülmektedir.

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzı için en az “Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır” görüşüne; en çok ise “Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.2. Otoriter yönetim tarzı boyutu

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”nin dört boyutundan biri olan otoriter yönetim tarzı boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 4.27’de yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Otoriter yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
myt8	851	3,08	1,252	-,105	-1,032
myt9	851	3,42	1,131	-,262	-,701
myt10	851	3,26	1,294	-,233	-1,038
myt11	851	2,84	1,278	-,007	-1,098
myt12	851	2,98	1,252	-,042	-,961
myt13	851	2,84	1,279	,158	-1,035
myt14	851	2,56	1,227	,345	-,860

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 8. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir, 9. Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir, 10. Müdürümüz, öğretmenlerle başat (baskın) olmaya çalışır, 11. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır, 12. Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler, 13. Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır, 14. Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur).

Otoriter yönetim tarzı boyutunda verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.27. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Kısmen katılıyorum” ve “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinin yönetim tarzı hakkında otoriter yönetim tarzı boyutu davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.27’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 8., 10., 11. ve 13. maddeler haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 8., 10., 11. ve 13. Maddelerin çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen basıklık değerlerinin -1 den çok hafif saptığı ve değerlerinin sırasıyla -1,032, -1,038, -1,098 ve -1,035 olduğu görülmüştür. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılması ve değerlerin sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) söylenebilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.27’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 14. Madde ($\bar{X} = 2,56$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 9. Madde ($\bar{X} = 3,42$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya

katılan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı için en az “Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur” görüşüne; en çok ise “Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.3. İlgisiz yönetim tarzı boyutu

Tablo 4.28’de ilgisiz yönetim tarzı boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.28. *İlgisiz yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri*

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
myt15	851	2,17	1,165	,724	-,394
myt16	851	1,97	1,092	,997	,283
myt17	851	2,07	1,037	,858	,168
myt18	851	2,01	1,103	1,001	,271
myt19	851	1,84	1,033	1,200	,783
myt20	851	1,84	1,020	1,205	,875
myt21	851	2,26	1,118	,690	-,189

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 15. Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler, 16. Müdürümüz, sorunları görmezden gelir, 17. Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez, 18. Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır, 19. Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez, 20. Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir, 21. Müdürümüz, “Çalışan” “Çalışmayan” ayrımı yapmaz).

İlgisiz yönetim tarzı boyutunda verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.28. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Kısmen katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinin yönetim tarzı hakkında ilgisiz yönetim tarzı boyutu davranışlarını göstermedikleri söylenebilir.

Tablo 4.28’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 18., 19. ve 20. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 18., 19. ve 20. maddenin basıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen çarpıklık değerinin +1 den çok hafif saptığı ve değerlerinin sırasıyla 1,001, 1,200 ve 1,205 olduğu görülmüştür. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık

değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılması ve değerlerin sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) söylenebilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.28'deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 19. ve 20. Maddeler ($\bar{X} = 1,84$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 21. madde ($\bar{X} = 2,26$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı için en az “Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez, Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir” görüşüne; en çok ise “Müdürümüz, çalışan-çalışmayan ayrımı yapmaz.” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.4. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutu

Tablo 4.29'da karşı koyucu yönetim tarzı boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.29. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunu oluşturan maddelerin betimsel istatistik değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
myt22	851	1,80	,941	1,088	,658
myt23	851	2,13	1,125	,831	-,052
myt24	851	2,13	1,174	,845	-,138
myt25	851	2,87	1,298	,107	-1,071

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 22. Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar, 23. Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez, 24. Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır, 25. Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz).

Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.29. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Kısmen katılıyorum” ve “Orta derecede katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinin yönetim tarzı hakkında karşı koyucu yönetim tarzı boyutu davranışlarını düşük seviyede gösterdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.29'daki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 22. ve 25. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu

maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 22. maddenin basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olmasına rağmen çarpıklık değerinin +1den çok hafif saptığı ve değerinin 1,088 olduğu görülmüştür. 25. maddenin çarpıklık değerinin -1 ile +1 arasında olmasına rağmen basıklık değerinin -1den çok hafif saptığı ve değerinin -1,071 olduğu görülmüştür. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılması ve değerlerin sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) söylenebilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.29'daki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 22. madde ($\bar{X} = 1,80$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 25. madde ($\bar{X} = 2,87$) olduğu görülmektedir.

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı için en az "Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar" görüşüne; en çok ise "Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz" görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin çeşitli bireysel özelliklerine göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Bu bölümde araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi gibi farklı bireysel özelliklerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzının değişimi ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin dört boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlara Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Grup	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	t	sd	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	346	22,838	3,263	6,568	-	849	,043
	Erkek	505	21,871	3,124	6,995	2,030		
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	346	20,321	2,903	6,536	2,579	849	,010
	Erkek	505	21,441	3,063	6,005			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	346	13,528	1,933	4,838	3,115	849	,002
	Erkek	505	14,590	2,084	4,910			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	346	8,471	2,118	3,378	3,300	849	,001
	Erkek	505	9,246	2,312	3,352			
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı	Kadın	346	65,159	2,606	9,148	3,107	849	,002
	Erkek	505	67,149	2,686	9,196			
Ölçeği Toplam								

Tablo 4.30’da öğretmenlerin, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyetlerine göre; işbirlikli yönetim tarzı (t,05: 849 = - 2,030, p < ,05), otoriter yönetim tarzı (t,05: 849,= 2,579, p < ,05), ilgisiz yönetim tarzı (t,05: 849, = 3,115, p < ,05) ve karşı koyucu yönetim tarzı (t,05: 849 = 3,300, p < ,05) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre işbirlikli yönetim tarzı boyutu için (Kadın $\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,26; Erkek $\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,12) kadın öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna erkeklerden daha fazla katıldıkları söylenebilir. Otoriter yönetim tarzı boyutu için (Kadın $\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,90; Erkek $\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,06) erkek öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna kadınlardan daha fazla katıldıkları şeklinde ifade edilebilir. İlgisiz yönetim tarzı boyutu için (Kadın $\bar{X}/$ Madde sayısı = 1,93; Erkek $\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,08) erkek öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna kadınlardan daha fazla katıldıkları söylenebilir. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için (Kadın $\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,11; Erkek $\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,31) erkek öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna kadınlardan daha fazla katıldıkları şeklinde ifade edilebilir.

Ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Ayrıca bu ulaşılan değerler incelendiğinde (Kadın \bar{X} / Madde sayısı = 2,60; Erkek \bar{X} / Madde sayısı = 2,68) erkek öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin algılarından yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin verdikleri yanıtlara göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.31’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçlarına ise Tablo 4.32’de yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss
İşbirlikli Yönetim Tarzı	20-25 Yaş	13	30,231	4,319	3,244
	26-30 Yaş	52	23,635	3,376	6,432
	31-35 Yaş	99	23,222	3,317	6,807
	36-40 Yaş	185	23,265	3,324	6,575
	41-45 Yaş	218	21,271	3,039	6,475
	46-50 Yaş	125	22,920	3,274	6,689
	50 Yaş ve Üzeri	159	20,252	2,893	7,223
	Toplam	851	22,264	3,181	6,837
Otoriter Yönetim Tarzı	20-25 Yaş	13	16,385	2,341	4,770
	26-30 Yaş	52	18,692	2,670	6,546
	31-35 Yaş	99	19,040	2,720	6,752
	36-40 Yaş	185	20,551	2,936	6,352
	41-45 Yaş	218	21,404	3,058	5,941
	46-50 Yaş	125	21,488	3,070	6,060
	50 Yaş ve Üzeri	159	22,862	3,266	5,637

Tablo 4.31. (Devamı) Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
İlgisiz Yönetim Tarzı	20-25 Yaş	13	11,385	1,626	2,931
	26-30 Yaş	52	13,019	1,860	4,487
	31-35 Yaş	99	13,566	1,938	5,041
	36-40 Yaş	185	13,157	1,880	4,174
	41-45 Yaş	218	14,509	2,073	5,005
	46-50 Yaş	125	14,136	2,019	4,758
	50 Yaş ve Üzeri	159	15,830	2,261	5,354
	Toplam	851	14,159	2,023	4,906
Karşıkoyucu Yönetim Tarzı	20-25 Yaş	13	6,615	1,654	1,938
	26-30 Yaş	52	7,654	1,914	2,535
	31-35 Yaş	99	8,838	2,210	3,437
	36-40 Yaş	185	8,470	2,118	3,549
	41-45 Yaş	218	9,326	2,332	3,315
	46-50 Yaş	125	8,504	2,126	3,120
	50 Yaş ve Üzeri	159	9,925	2,481	3,443
	Toplam	851	8,931	2,233	3,382
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	20-25 Yaş	13	64,615	2,585	6,239
	26-30 Yaş	52	63,000	2,520	7,343
	31-35 Yaş	99	64,667	2,587	7,826
	36-40 Yaş	185	65,443	2,618	9,118
	41-45 Yaş	218	66,509	2,660	9,608
	46-50 Yaş	125	67,048	2,682	9,154
	50 Yaş ve Üzeri	159	68,868	2,755	9,823
	Toplam	851	66,340	2,654	9,224

Tablo 4.31’de ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre işbirlikli yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =4,31) 20-25 yaş grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,89) 50 yaş ve üzeri grubu olduğu belirtilmiştir. Otoriter yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,26) 50 yaş ve üzeri grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,34) 20-25 yaş grubudur. İlgisiz yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,26) 50 yaş ve üzeri grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =1,62) 20-25 yaş grubudur. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,48) 50 yaş ve üzeri grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =1,65) 20-25 yaş grubudur.

Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin puanları ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğine ilişkin puanları arasındaki farklara ait tek yönlü anova sonuçları

Boyut		Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Yönetim	Gruplar arası	2111,844	6	351,974	7,896	,000
		Gruplar içi	37621,667	844	44,575		
		Toplam	39773,511	850			
Otoriter Yönetim Tarzı	Yönetim	Gruplar arası	1587,411	6	264,569	7,070	,000
		Gruplar içi	31582,419	844	37,420		
		Toplam	33169,831	850			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Yönetim	Gruplar arası	859,164	6	143,194	6,167	,000
		Gruplar içi	19598,420	844	23,221		
		Toplam	20457,584	850			
Karşı koyucu Yönetim Tarzı	Yönetim	Gruplar arası	408,344	6	68,057	6,167	,000
		Gruplar içi	9314,565	844	11,036		
		Toplam	9722,910	850			
Algılanan Yönetim Ölçeği Toplam	Müdür Tarzı	Gruplar arası	2129,704	6	354,951	4,269	,000
		Gruplar içi	70183,151	844	83,155		
		Toplam	72312,855	850			

Tablo 4.32’de öğretmenlerin yaşlarına göre (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 50 yaş ve üzeri) algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin yaşlarına göre; algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları (işbirlikli yönetim tarzı $F_{6-844} = 7,896$, $p < .05$; otoriter yönetim tarzı $F_{6-844} = 7,070$, $p < .05$; ilgisiz yönetim tarzı $F_{6-844} = 6,167$, $p < .05$; karşı koyucu yönetim tarzı $F_{6-844} = 6,167$, $p < .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların sadece otoriter yönetim tarzında homojen olduğu belirlendiğinden çoklu

karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. İşbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarında ise, dağılımın homojen olmadığı görüldüğünden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır.

İşbirlikli ($F_{6-844} = 7,896$, $p < .05$) yönetim tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın kaynağının hangi grup olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
İşbirlikli yönetim tarzı	20-25 yaş		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26-30 yaş			1,000	1,000	,344	1,000	,039
	31-35 yaş				1,000	,307	1,000	,021
	36-40 yaş					,049	1,000	,002
	41-45 yaş						,338	,973
	46-50 yaş							,030
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; işbirlikli yönetim tarzı boyutunda 26-30 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu görüşleri arasında ($p = ,039 < ,05$), 31-35 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu görüşleri arasında ($p = ,021 < ,05$), 36-40 yaş öğretmen grubu ile 41-45 yaş öğretmen grubu ($p = ,049 < ,05$) ve 50 yaş ve üzeri grubu ($p = ,002 < ,05$) arasında, 46-50 yaş ile 50 yaş ve üzeri ($p = ,030 < ,05$) yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre yaş grubu 26-30 yaş olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,37) sırasıyla yaş grubu 36-40 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,32), 31-35 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,31), 46-50 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,27), 41-45 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,03), 50 yaş

ve üzeri (\bar{X} / Madde sayısı = 2,89) yaş olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Otoriter ($F_{6-844} = 7,070$, $p < .05$) yönetim tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın kaynağının hangi grup olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
Otoriter yönetim tarzı	20-25 yaş		,888	,762	,211	,063	,065	,005
	26-30 yaş			1,000	,457	,063	,083	,000
	31-35 yaş				,426	,025	,047	,000
	36-40 yaş					,805	,841	,009
	41-45 yaş						1,000	,252
	46-50 yaş							,495
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 34'te görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; otoriter yönetim tarzı boyutunda 20-25 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu görüşleri arasında ($p = ,005 < ,05$), 26-30 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu görüşleri arasında ($p = ,000 < ,05$), 31-35 yaş öğretmen grubu ile 41-45 yaş grubu öğretmenler arasında ($p = ,025 < ,05$), 31-35 yaş öğretmen grubu ile 46-50 yaş grubu öğretmenler arasında ($p = ,047 < ,05$), 31-35 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu görüşleri arasında ($p = ,000 < ,05$), 36-40 yaş öğretmen grubu ile 50 yaş ve üzeri ($p = ,009 < ,05$) yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre yaş grubu 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,26) sırasıyla yaş grubu 46-50 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,07), 41-45 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 3,05), 36-40 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,93), 31-35 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,72), 26-30 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,67), 20-25 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,34) olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

İlgisiz ($F_{6,844} = 6,167, p < .05$) yönetim tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın kaynağının hangi grup olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
İlgisiz yönetim tarzı	20-25 yaş		,934	,501	,719	,053	,142	,002
	26-30 yaş			1,000	1,000	,562	,960	,007
	31-35 yaş				1,000	,937	1,000	,015
	36-40 yaş					,067	,746	,000
	41-45 yaş						1,000	,281
	46-50 yaş							,103
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; ilgisiz yönetim tarzı boyutunda 50 yaş ve üzeri öğretmen grubunun; 20-25 yaş öğretmen grubu görüşleri ile arasında ($p = ,002 < ,05$), 26-30 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,007 < ,05$), 31-35 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,015 < ,05$) ve 36-40 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,000 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre yaş grubu 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,26) sırasıyla yaş grubu 31-35 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 1,93), 36-40 yaş (\bar{X} / Madde sayısı =

1,88), 26-30 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 1,86), 20-25 (\bar{X} / Madde sayısı = 1,62) olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Karşı koyucu ($F_{6-844} = 6,167$, $p < .05$) yönetim tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın kaynağının hangi grup olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin yaşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	20-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	41-45 yaş	46-50 yaş	50 yaş ve üzeri
Karşı koyucu yönetim tarzı	20-25 yaş		,931	,041	,120	,005	,111	,001
	26-30 yaş			,312	,755	,003	,732	,000
	31-35 yaş				1,000	,997	1,000	,263
	36-40 yaş					,247	1,000	,003
	41-45 yaş						,381	,866
	46-50 yaş							,007
	50 yaş ve üzeri							

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda 50 yaş ve üzeri öğretmen grubunun; 20-25 yaş öğretmen grubu görüşleri ile arasında ($p = ,001 < ,05$), 26-30 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,000 < ,05$), 36-40 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,003 < ,05$), 46-50 yaş öğretmen grubu ile arasında ($p = ,007 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca 20-25 yaş öğretmen grubu ile 31-35 yaş ($p = ,041 < ,05$) ve 41-45 yaş öğretmen grubu ($p = ,005 < ,05$) arasında; 26-30 yaş öğretmen grubu ile 41-45 yaş öğretmen grubu ($p = ,003 < ,05$) arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre yaş grubu 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,48) sırasıyla yaş grubu 41-45 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,33), 31-35 yaş ($\bar{X} = 2,21$), 46-50 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 2,12), 36-40 (\bar{X} / Madde sayısı = 2,11), 26-30 yaş (\bar{X} / Madde sayısı

= 1,91), 20-25 yaş (\bar{X} / Madde sayısı = 1,65) olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine ilişkin verdikleri yanıtlara göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.37’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.38’te gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması ile ilgili bulgular ve yorumlar

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Önlisans	25	23,520	3,360	5,709
	Lisans	663	22,256	3,179	6,848
	Yüksek Lisans	156	22,147	3,164	6,910
	Doktora	7	21,142	3,020	8,687
	Toplam	851	22,264	3,181	6,837
Otoriter Yönetim Tarzı	Önlisans	25	23,160	3,309	4,930
	Lisans	663	21,009	3,001	6,161
	Yüksek Lisans	156	20,474	2,925	6,661
	Doktora	7	22,428	3,204	8,141
	Toplam	851	20,985	2,998	6,246
İlgisiz Yönetim Tarzı	Önlisans	25	16,240	2,320	5,509
	Lisans	663	14,333	2,048	5,060
	Yüksek Lisans	156	13,038	1,863	3,88
	Doktora	7	15,142	2,163	4,220
	Toplam	851	14,158	2,023	4,905

Tablo 4.37. (Devamı) Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması ile ilgili bulgular ve yorumlar

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
Karşıkoyucu Yönetim Tarzı	Önlisans	25	9,520	2,380	3,895
	Lisans	663	8,897	2,224	3,320
	Yüksek Lisans	156	8,871	2,218	3,493
	Doktora	7	11,285	2,821	4,423
	Toplam	851	8,930	2,232	3,382
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	Önlisans	25	72,440	2,898	8,216
	Lisans	663	66,496	2,660	9,184
	Yüksek Lisans	156	64,532	2,581	9,242
	Doktora	7	70,000	2,800	3,265
	Toplam	851	66,339	2,654	9,223

Tablo 4.37’de ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre işbirlikli yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,36) önlisans grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,02) doktora grubu olduğu gösterilmektedir. Otoriter yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =3,30) ön lisans grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,92) yüksek lisans grubudur. İlgisiz yönetim tarzı boyutunda en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,32) önlisans grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =1,86) yüksek lisans grubudur. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda ise en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,82) doktora grubu, en düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı =2,21) yüksek lisans grubudur.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Gruplar arası	50,395	3	16,798	,359	,783
	Gruplar içi	39683,116	847	46,851		
	Toplam	39733,511	850			
Otoriter Yönetim Tarzı	Gruplar arası	173,913	3	57,971	1,488	,216
	Gruplar içi	32995,917	847	38,956		
	Toplam	33169,831	850			

Tablo 4.38. (Devamı) Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
İlgisiz Yönetim Tarzı	Gruplar arası	331,064	3	110,355	4,644	,003
	Gruplar içi	20126,520	847	23,762		
	Toplam	20457,584	850			
Karşıkoyucu Yönetim Tarzı	Gruplar arası	48,779	3	16,260	1,424	,234
	Gruplar içi	9674,130	847	11,422		
	Toplam	9722,910	850			
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	Gruplar arası	1550,115	3	516,705	6,185	,000
	Gruplar içi	70762,740	847	83,545		
	Toplam	72312,855	850			

Tablo 4.38’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre; algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına (işbirlikli yönetim tarzı $F_{3-847} = ,359$, $p > .05$; otoriter yönetim tarzı $F_{3-847} = 1,488$, $p > .05$; karşı koyucu yönetim tarzı $F_{3-847} = 1,424$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. İlgisiz yönetim tarzı ($F_{3-847} = 4,644$, $p < .05$) boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. İncelenen Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”nin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora
İlgisiz yönetim tarzı	Önlisans		,471	,054	,995
	Lisans			,003	,998
	Yüksek lisans				,807
	Doktora				

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; ilgisiz yönetim tarzı boyutunda eğitim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenler ile yüksek lisans düzeyinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p = ,003 < ,05$) olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre eğitim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,04) yüksek lisans olan öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,86) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin branşlarına göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı boyutları ile ilgili görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırmasını yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Levene testi sonucunda her boyut için eşteş varyansın sağlandığı belirlendiğinden, grup dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle serbestlik değerleri ve t değerleri, eşteş varyansın sağlanması durumuna göre rapor edilmiştir. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.40.’da verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları ile ilgili puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	\bar{X} / Madde sayısı	ss	t	sd	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Meslek Dersi	326	21,706	3,101	6,732	-1,882	849	,060
	Kültür Dersi	525	22,611	3,230	6,885			
Otoriter Yönetim Tarzı	Meslek Dersi	326	21,837	3,120	5,907	3,150	849	,002
	Kültür Dersi	525	20,457	2,922	6,398			

Tablo 4.40. (Devam) Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları ile ilgili puanları arasındaki farklılara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	t	sd	p
İlgisiz Yönetim Tarzı	Meslek Dersi	326	14,893	2,128	4,851	3,461	849	,001
	Kültür Dersi	525	13,703	1,958	4,889			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Meslek Dersi	326	9,150	2,288	3,330	1,494	849	,136
	Kültür Dersi	525	8,794	2,199	3,410			
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	Meslek Dersi	326	67,586	2,703	9,807	3,122	849	,002
	Kültür Dersi	525	65,566	2,623	8,763			

Tablo 4.40’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı ($t_{0,05:849} = -1,882$, $p > ,05$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($t_{0,05:849} = 1,494$, $p > ,05$) boyutlarına yönelik meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Otoriter yönetim tarzı ($t_{0,05:849} = 3,150$, $p < ,05$) boyutuna yönelik meslek dersi ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 3,12) ile kültür dersi öğretmenlerinin ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,92) ve ilgisiz yönetim tarzı ($t_{0,05:849} = 3,461$, $p < ,05$) boyutuna yönelik meslek dersi ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,12) ile kültür dersi öğretmenlerinin ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 1,95) görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın meslek dersi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin kıdemlerine göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Kıdem değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.41’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerinin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	74	25,608	3,658	5,496
	6-10 Yıl	92	22,989	3,284	6,554
	11-15 Yıl	130	23,538	3,363	6,189
	16-20 Yıl	208	21,466	3,067	7,159
	21-25 Yıl	163	22,184	3,169	6,499
	26 Yıl ve Üzeri	184	20,630	2,947	7,209
	Toplam	851	22,264	3,181	6,837
Otoriter Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	74	17,918	2,560	5,818
	6-10 Yıl	92	19,478	2,783	7,065
	11-15 Yıl	130	19,684	2,812	6,705
	16-20 Yıl	208	20,947	2,992	5,585
	21-25 Yıl	163	22,159	3,166	5,907
	26 Yıl ve Üzeri	184	22,896	3,271	5,830
	Toplam	851	20,985	2,998	6,246
İlgisiz Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	74	12,797	1,828	4,184
	6-10 Yıl	92	13,532	1,933	5,170
	11-15 Yıl	130	12,861	1,837	3,788
	16-20 Yıl	208	14,485	2,069	4,975
	21-25 Yıl	163	14,006	2,001	4,915
	26 Yıl ve Üzeri	184	15,701	2,243	5,227
	Toplam	851	14,158	2,023	4,905
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	74	7,486	1,872	2,805
	6-10 Yıl	92	8,750	2,188	3,222
	11-15 Yıl	130	8,338	2,085	3,431
	16-20 Yıl	208	9,115	2,279	3,525
	21-25 Yıl	163	9,000	2,250	3,262
	26 Yıl ve Üzeri	184	9,750	2,438	3,349
	Toplam	851	8,930	2,233	3,382
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	1-5 Yıl	74	63,810	2,552	7,793
	6-10 Yıl	92	64,750	2,590	7,708
	11-15 Yıl	130	64,423	2,577	9,900
	16-20 Yıl	208	66,014	2,641	8,596
	21-25 Yıl	163	67,349	2,694	9,365
	26 Yıl ve Üzeri	184	68,978	2,759	9,826
	Toplam	851	66,339	2,654	9,223

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları incelendiğinde en yüksek ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,75) kıdem aralığı 26 yıl ve üzeri aralığıdır. En düşük ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,55) ise 1-5 yıl kıdem aralığıdır. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara

göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutları açısından incelendiğinde işbirlikli yönetim tarzı boyutunda en yüksek kıdem aralığı (\bar{X} / Madde sayısı = 3,65) 1-5 yıl, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 2,94) 26 yıl ve üzeri'dir. Otoriter yönetim tarzı boyutunda en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı = 3,27) kıdem aralığı 26 yıl ve üzeri, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 2,56) kıdem aralığı 1-5 yıldır. İlgisiz yönetim tarzı boyutunda ise 26 yıl ve üzeri aralığında kıdeme sahip öğretmenler en yüksekken (\bar{X} / Madde sayısı = 2,24), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler en düşük düzeydedir (\bar{X} / Madde sayısı = 1,82). Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda en yüksek (\bar{X} / Madde sayısı = 2,43) kıdem aralığı 26 yıl ve üzeri, en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 1,87) kıdem aralığı 1-5 yıldır.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına ait puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
İşbirlikli Tarzı	Yönetim Gruplar arası	1711,467	5	342,293	7,607	,000
	Gruplar içi	38022,044	845	44,997		
	Toplam	39733,511	850			
Otoriter Tarzı	Yönetim Gruplar arası	2021,982	5	404,396	10,971	,000
	Gruplar içi	31147,848	845	36,861		
	Toplam	33169,831	850			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Gruplar arası	855,704	5	171,141	7,378	,000
	Gruplar içi	19601,880	845	23,197		
	Toplam	20457,584	850			
Karşı koyucu Yönetim Tarzı	Gruplar arası	334,335	5	66,867	6,018	,000
	Gruplar içi	9388,575	845	11,111		
	Toplam	9722,910	850			
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	Gruplar arası	2652,586	5	530,517	6,435	,000
	Gruplar içi	69660,269	845	82,438		
	Toplam	72312,855	850			

Tablo 4.42'de öğretmenlerin kıdemlerine (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri) göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya

koymak amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin kıdemlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına (işbirlikli yönetim tarzı $F_{5-845} = 7,607$, $p < ,05$; otoriter yönetim tarzı $F_{5-845} = 10,971$, $p < ,05$; ilgisiz yönetim tarzı $F_{5-845} = 7,378$, $p < ,05$); karşı koyucu yönetim tarzı $F_{5-845} = 6,018$, $p < ,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda İşbirlikli yönetim tarzı boyutunun ($,029 < ,05$), otoriter yönetim tarzı boyutunun ($,002 < ,05$) ve ilgisiz yönetim tarzı boyutunun ($,001 < ,05$) düzeyinde homojen olmadıkları belirlendiğinden çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.43'te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
İşbirlikli yönetim tarzı	1-5 yıl	,083	,198	,000	,001	,001	,000
	6-10 yıl		1,000	,679	,998	,100	
	11-15 yıl			,075	,662	,002	
	16-20 yıl				,996	,987	
	21-25 yıl					,418	
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.43'te, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı boyutunda 1-5 yıl öğretmen grubu ile 16-20 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 21-25 yıl grubu ($p=,001 < ,05$), 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 11-15 yıl grubu ile 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,002 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,65), sırasıyla 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,36), 21-25 yıl kıdeme sahip

öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,16), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,06) ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,94) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Levene testi sonucunda otoriter yönetim tarzı boyutunun ($,002 < ,05$) düzeyinde homojen olmadığı belirlendiğinden çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.44'te sunulmuştur.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Otoriter yönetim tarzı	1-5 yıl	,855	,540	,002	,000	,000	
	6-10 yıl		1,000	,712	,036	,001	
	11-15 yıl			,686	,016	,000	
	16-20 yıl				,501	,012	
	21-25 yıl					,985	
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.44'te, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından otoriter yönetim tarzı boyutunda 1-5 yıl öğretmen grubu ile 16-20 yıl grubu ($p=,002 < ,05$), 21-25 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 6-10 yıl öğretmen grubu ile 21-25 yıl grubu ($p=,036 < ,05$), 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,001 < ,05$) arasında; 11-15 yıl grubu ile 21-25 yıl grubu ($p=,016 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 16-20 yıl öğretmen grubu ile 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,012 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,27), sırasıyla 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,16), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,99), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,81), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,78) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,56) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Levene testi sonucunda ilgisiz yönetim tarzı boyutunun ($,001 < ,05$) düzeyinde homojen olmadığı belirlendiğinden çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.45'te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
İlgisiz yönetim tarzı	1-5 yıl	,996	1,000	,076	,558	,000	
	6-10 yıl		,994	,893	1,000	,019	
	11-15 yıl			,012	,318	,000	
	16-20 yıl				,999	,253	
	21-25 yıl					,030	
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.45'te, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından ilgisiz yönetim tarzı boyutunda 1-5 yıl öğretmen grubu ile 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 6-10 yıl öğretmen grubu ile 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,019 < ,05$) arasında; 11-15 yıl grubu ile 16-20 yıl grubu ($p=,012 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 21-25 yıl öğretmen grubu ile 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,030 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,24), sırasıyla 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,06), 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,00), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,93), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,83) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,82) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Karşı koyucu yönetim tarzı ($,232 > ,05$) düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Karşı koyucu yönetim tarzı	1-5 yıl		,148	,496	,004	,016	,000
	6-10 yıl			,945	,952	,993	,176
	11-15 yıl				,296	,540	,003
	16-20 yıl					,999	,414
	21-25 yıl						,292
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.46’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda 1-5 yıl öğretmen grubu ile 16-20 yıl öğretmen grubu ($p=,004 < ,05$), 21-25 yıl öğretmen grubu ($p=,016 < ,05$), 26 yıl ve üzeri grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 11-15 yıl grubu ile 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,003 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,43), sırasıyla 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,27), 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,25), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,08) ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,87) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2.2.6. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre müdürün yönetim tarzının değişimine ilişkin çıkarımsal analiz sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.47’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarına ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri

Boyut	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	323	24,644	3,521	6,333
	6-10 Yıl	263	21,171	3,024	6,861
	11-15 Yıl	112	20,035	2,862	5,898
	16-20 Yıl	65	22,215	3,174	6,469
	21-25 Yıl	29	21,689	3,098	8,089
	26 Yıl ve Üzeri	59	18,678	2,668	6,747
	Toplam	851	22,264	3,181	6,837
Otoriter Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	323	19,133	2,733	6,554
	6-10 Yıl	263	21,619	3,088	5,957
	11-15 Yıl	112	22,089	3,156	5,612
	16-20 Yıl	65	22,492	3,213	5,503
	21-25 Yıl	29	21,862	3,123	5,422
	26 Yıl ve Üzeri	59	24,118	3,445	5,379
	Toplam	851	20,985	2,998	6,246
İlgisiz Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	323	13,148	1,878	4,539
	6-10 Yıl	263	14,308	2,044	5,094
	11-15 Yıl	112	15,392	2,199	5,187
	16-20 Yıl	65	14,476	2,068	4,902
	21-25 Yıl	29	15,620	2,231	4,212
	26 Yıl ve Üzeri	59	15,610	2,230	4,738
	Toplam	851	14,158	2,023	4,905
Karşıkoyucu Yönetim Tarzı	1-5 Yıl	323	8,117	2,029	3,228
	6-10 Yıl	263	9,235	2,309	3,441
	11-15 Yıl	112	9,241	2,310	3,299
	16-20 Yıl	65	9,061	2,265	2,909
	21-25 Yıl	29	10,103	2,526	3,773
	26 Yıl ve Üzeri	59	10,711	2,678	3,316
	Toplam	851	8,930	2,233	3,382
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	1-5 Yıl	323	65,043	2,602	8,999
	6-10 Yıl	263	66,334	2,653	9,030
	11-15 Yıl	112	66,758	2,670	9,198
	16-20 Yıl	65	68,246	2,730	10,964
	21-25 Yıl	29	69,275	2,771	8,097
	26 Yıl ve Üzeri	59	69,118	2,765	8,749
	Toplam	851	66,339	2,654	9,223

Tablo 4.47’de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutları için çalışma süreleri açısından en yüksek olan grup ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,77) 21-25 yıldır. En düşük olan grup ise ($\bar{X}/$ Madde sayısı = 2,60) 1-5 yıldır. Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları açısından incelendiğinde, işbirlikli yönetim tarzı boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ($\bar{X}/$

Madde sayısı / Madde sayısı = 3,52), görev süresi 26 yıl ve üzeri yıl olan öğretmenlerin ise en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 2,66) olduğu belirlenmiştir. Otoriter yönetim tarzı boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 26 yıl ve üzeri yıl olan öğretmenler en yüksekken (\bar{X} / Madde sayısı = 3,44), görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en düşük (\bar{X} = 2,73) olduğu ortaya çıkmıştır. İlgisiz yönetim tarzı boyutunda ise çalıştıkları okuldaki görev süresi 21-25 yıl olan öğretmenler en yüksekken (\bar{X} / Madde sayısı = 2,23), görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 1,87) olduğu belirlenmiştir. Karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 26 yıl ve üzeri yıl olan öğretmenler en yüksekken (\bar{X} / Madde sayısı = 2,67), görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin de en düşük (\bar{X} / Madde sayısı = 2,02) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Gruplar arası	3468,225	5	693,645	16,162	,000
	Gruplar içi	36265,286	845	42,917		
	Toplam	39733,511	850			
Otoriter Yönetim Tarzı	Gruplar arası	2099,607	5	419,921	11,420	,000
	Gruplar içi	31070,224	845	36,769		
	Toplam	33169,831	850			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Gruplar arası	698,873	5	139,775	5,978	,000
	Gruplar içi	19758,711	845	23,383		
	Toplam	20457,584	850			
Karşı koyucu Yönetim Tarzı	Gruplar arası	476,960	5	95,392	8,718	,000
	Gruplar içi	9245,950	845	10,942		
	Toplam	9722,910	850			
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Toplam	Gruplar arası	1504,392	5	300,878	3,591	,003
	Gruplar içi	70808,464	845	83,797		
	Toplam	72312,855	850			

Tablo 4.48’de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri) göre algılanan müdür yönetim

tarzı boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı boyutlarına (işbirlikli yönetim tarzı $F_{5-845} = 16,162$, $p < ,05$; otoriter yönetim tarzı $F_{5-845} = 11,420$, $p < ,05$; ilgisiz yönetim tarzı $F_{5-845} = 5,978$, $p < ,05$); karşı koyucu yönetim tarzı $F_{5-845} = 8,718$, $p < ,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda işbirlikli yönetim tarzı ($,019 < ,05$) ve otoriter yönetim tarzı ($,018 < ,05$) düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.49’da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
İşbirlikli yönetim tarzı	1-5 yıl		,000	,000	,097	,634	,000
	6-10 yıl			,814	,987	1,000	,169
	11-15 yıl				,342	,996	,961
	16-20 yıl					1,000	,052
	21-25 yıl						,757
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.49’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı boyutunda görev yaptıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmen grubu ile 6-10 yıl öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$), 11-15 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,52), sırasıyla 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,02), 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,86), 26 yıl ve üzeri çalışma süresine

sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,66) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Levene testi sonucunda otoriter yönetim tarzı (,018 < ,05) düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Tamhane testinin sonuçları Tablo 4.50’de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Otoriter yönetim tarzı	1-5 yıl		,000	,000	,000	,206	,000
	6-10 yıl			1,000	,990	1,000	,031
	11-15 yıl				1,000	1,000	,290
	16-20 yıl					1,000	,790
	21-25 yıl						,670
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.50’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından otoriter yönetim tarzı boyutunda görev yaptıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmen grubu ile 6-10 yıl öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$), 11-15 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 16-20 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$) arasında; 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,031 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre görev yaptıkları okulda 26 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 3,44), sırasıyla 16-20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,21), 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,15), 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 3,08) ve 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,73) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Levene testi sonucunda ilgisiz yönetim tarzı (,152 > ,05) düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansın homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden seçilen Tukey testinin sonuçları Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
İlgisiz yönetim tarzı	1-5 yıl		,046	,000	,331	,090	,005
	6-10 yıl			,350	1,000	,735	,422
	11-15 yıl				,830	1,000	1,000
	16-20 yıl					,897	,783
	21-25 yıl						1,000
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.51’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından ilgisiz yönetim tarzı boyutunda görev yaptıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmen grubu ile 6-10 yıl öğretmen grubu ($p=,046 < ,05$), 11-15 yıl grubu ($p=,000 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,005 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre görev yaptıkları okulda 26 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,23), sırasıyla 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,19), 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,04) ve 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 1,87) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Levene testi sonucunda karşı koyucu yönetim tarzı $,295 > ,05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansın homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ilişkin görüşlerinin çoklu karşılaştırması

Boyut	Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri
Karşı koyucu yönetim tarzı	1-5 yıl		,001	,025	,289	,025	,000
	6-10 yıl			1,000	,999	,762	,025
	11-15 yıl				,999	,811	,064
	16-20 yıl					,721	,063
	21-25 yıl						,966
	26 yıl ve üzeri						

Tablo 4.52’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği boyutlarından karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda görev yaptıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmen grubu ile 6-10 yıl öğretmen grubu ($p=,001 < ,05$), 11-15 yıl grubu ($p=,025 < ,05$), 21-25 yıl grubu ($p=,025 < ,05$), 26 yıl ve üzeri öğretmen grubu ($p=,000 < ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre görev yaptıkları okulda 26 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,67), sırasıyla 21-25 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,52), 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,31), 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,30) ve 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere (\bar{X} / Madde sayısı = 2,02) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ve Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmanın 5. alt amacı olan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç kapsamında ölçekler arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular verilirken değişkenler arasında ilişki olup olmadığına dair yorumlar şu şekilde yapılmıştır: Korelasyon katsayısı; ,30’dan küçük ise zayıf, ,30 ile ,70 arasında ise orta; ,70’ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu; eğer 0,00 ise ilişkinin olmadığını; 0,00 ile -1 arasında yer alıyorsa negatif bir ilişki olduğunu (Büyüköztürk, 2009, s.32) söylemek mümkündür. Araştırmanın 5. alt amacı olan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına Tablo 4.53’te yer verilmiştir.

Tablo 4.53’te, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmış olan Pearson Momentler Katsayıları Çözümleme Tekniği analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.53’te öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında toplamda ($r = ,116 < p = 0,01$) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak ikisi arasındaki ilişki

incelenmeden önce öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzının kendi aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 4.53. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

		A total	B total	Biş total	Boto total	Bilgi total	Bkarşı total	Akur total	Aduy total	Akişi total	Ames total
A total	Pearson Correlation	1									
	P										
B total	Pearson Correlation	,116	1								
	P	,001									
Biş total	Pearson Correlation	,236	,055	1							
	P	,000	,112								
Boto total	Pearson Correlation	,000	,682	-,340	1						
	P	,991	,000	,000							
Bilgi total	Pearson Correlation	-,056	,561	-,446	,192	1					
	P	,104	,000	,000	,000						
Bkarşı total	Pearson Correlation	-,080	,543	-,597	,422	,627	1				
	P	,020	,000	,000	,000	,000					
Akur total	Pearson Correlation	,785	,156	,173	,027	,022	-,006	1			
	P	,000	,000	,000	,428	,530	,863				
Aduy total	Pearson Correlation	,589	,068	,244	-,041	-,080	-,117	,322	1		
	P	,000	,047	,000	,236	,020	,001	,000			
Akişi total	Pearson Correlation	,730	,032	,105	,007	-,050	-,064	,391	,309	1	
	P	,000	,345	,002	,836	,145	,064	,000	,000		
Ames total	Pearson Correlation	,601	,037	,169	-,015	-,097	-,071	,270	,461	,302	1
	P	,000	,276	,000	,658	,005	,039	,000	,000	,000	

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed). * Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

*A: Mesleki Profesyonellik Ölçeği, B: Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

(*Akur: Mesleki profesyonelliğin kuruma katkı boyutu, Aduy: Mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutu, Akişil: Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim boyutu, Ames: Mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık boyutu).

(* Biş: İşbirlikli yönetim tarzı, Boto: Otoriter yönetim tarzı, Bilgi: İlgisiz yönetim tarzı, Bkarşı: Karşı koyucu yönetim tarzı).

Algılanan müdür yönetim tarzlarının kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında işbirlikli yönetim tarzı ile otoriter yönetim tarzı arasında ($r = -,340 < p = 0,01$) orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine ilgisiz yönetim tarzı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = -,446 < p = 0,01$) orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli yönetim tarzı ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = -,597 < p = 0,01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Otoriter yönetim tarzı ile ilgisiz yönetim tarzı arasında ($r = ,192 < p = 0,01$) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Otoriter yönetim tarzı ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ise, ($r = ,422 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = ,627 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle en yüksek korelasyonun ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = ,627 < p = 0,01$) yer aldığını söylemek olanaklıdır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında duygusal emek boyutu ile kuruma katkı boyutu arasında ($r = ,322 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine kişisel gelişim boyutu ile kuruma katkı boyutu arasında ($r = ,391 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki duyarlılık boyutu ile kuruma katkı boyutu arasında ($r = ,270 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Duygusal emek boyutu ile kişisel gelişim boyutu arasında ($r = ,309 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal emek boyutu ile mesleki duyarlılık boyutu arasında ise, ($r = ,461 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca kişisel gelişim boyutu ile mesleki duyarlılık boyutu arasında ($r = ,302 < p = 0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle en yüksek korelasyonun duygusal emek boyutu ile mesleki duyarlılık boyutu arasında ($r = ,461 < p = 0,01$) olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili boyutların her biri için algılanan müdür yönetim tarzlarıyla ilişkisine bakılacak olunursa; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin görüşleri ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = ,173 < p = 0,01$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna

ilişkin görüşleri ile otoriter yönetim tarzı arasında ($r = ,027 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ait görüşleri ile ilgisiz yönetim tarzı arasında ($r = ,022 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ait görüşleri ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = -,006 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = ,244 < p = 0,01$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri ile otoriter yönetim tarzı arasında ($r = -,041 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ait görüşleri ile ilgisiz yönetim tarzı arasında ($r = -,080 < p = 0,05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ait görüşleri ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = -,117 < p = 0,01$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşleri ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = ,105 < p = 0,01$) olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin görüşleri ile otoriter yönetim tarzı arasında ($r = ,007 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ait görüşleri ile ilgisiz yönetim tarzı arasında ($r = -,050 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ait görüşleri ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = -,064 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = ,169 < p = 0,01$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri ile otoriter yönetim tarzı arasında ($r = -,015 > p = 0,01$) olduğundan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ait görüşleri ile ilgisiz yönetim tarzı arasında ($r = -,097 < p = 0,01$) negatif yönde, düşük düzeyde ve

anlamli bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca ğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ait görüşleri ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında ($r = -0,071 < p = 0,05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamli bir ilişkiye rastlanmıştır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik sorulara cevap olacak şekilde elde edilen bulgular özetlenmiş; ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirleme amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı olan, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin (kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık) belirlenmesine ilişkin görüşlerine ait analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde elde edilen ortalama puanlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutlarına bakıldığında kuruma katkı boyutunun (\bar{X} / Madde sayısı = 3,81); duygusal emek boyutunun (\bar{X} / Madde sayısı = 4,24); kişisel gelişim boyutunun (\bar{X} / Madde sayısı = 3,71); mesleki duyarlılık boyutunun (\bar{X} / Madde sayısı = 4,39) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler en fazla mesleki duyarlılık boyutu davranışlarını, en az ise kişisel gelişim boyutu davranışlarını gösterdikleri görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenler sırasıyla en fazladan en aza mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarına ilişkin davranışlar sergiledikleri görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kuruma katkı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersimi geliştirmek için kullanırım” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Okuldaki sorunlarla ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emek boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya

sahip madde ise “Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişisel gelişim boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Öğretmenlik alanım ile ilgili kongre ve sempozyum gibi bilimsel toplantıları takip ederim” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki duyarlılık boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışıyorum” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşlerinde kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada sadece kuruma katkı boyutunda erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu diğer boyutlarda ise sonucun kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde elde edilen ortalama puanlara göre kadın öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,05) erkek öğretmenlerden (\bar{X} / Madde sayısı = 4,00) mesleki profesyonellik boyutlarına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında duygusal emek boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde elde edilen ortalama puanlara göre kuruma katkı boyutunda 46-50 yaş grubu öğretmenlerin 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Kişisel gelişim boyutunda 20-25 yaş grubu öğretmenlerin 50 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri

söylenbilir. Ayrıca mesleki duyarlılık boyutunda 31-35 yaş grubu öğretmenlerin 41-45 yaş grubu, 46-50 yaş grubu, 50 yaş ve üzeri grubu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenbilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşlerinde kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşlerinde duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kuruma katkı boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın meslek dersi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşlerinde kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde elde edilen ortalama puanlara göre bu farklılığın kuruma katkı ve duygusal emek boyutlarında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden , kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre, mesleki profesyonelliğe yönelik görüşlerinde sadece duygusal emek boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın görev yaptıkları okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile görev yaptıkları okulda 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın 3. alt amacı olan, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzının (işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı) belirlenmesine ilişkin görüşlerine ait analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre işbirlikli yönetim tarzı boyutu (\bar{X} /madde sayısı=3,18), otoriter yönetim tarzı boyutu (\bar{X} /madde sayısı=2,99), ilgisiz yönetim tarzı boyutu (\bar{X} /madde sayısı=2,02), karşı koyucu yönetim tarzı boyutu (\bar{X} /madde sayısı=2,23) davranışlarına göre daha fazla

sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerde sırasıyla işbirlikli yönetim tarzı boyutu, sonra otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzı boyutu davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, otoriter yönetim tarzı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilgisiz yönetim tarzı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Müdürümüz, çalışan-çalışmayan ayrımı yapmaz.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez ve Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir” maddeleri olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karşı koyucu yönetim tarzı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzı ile ilgili algılarına bakıldığında erkek öğretmenlerin

okul müdürlerini daha otoriter, daha ilgisiz ve daha karşı koyucu; kadın öğretmenlerin ise, daha işbirlikli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşbirlikli yönetim tarzı boyutundaki farklılığın 26-30 yaş grubu, 36-40 yaş grubu öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Otoriter yönetim tarzında, ilgisiz yönetim tarzında ve karşı koyucu yönetim tarzında bulunan anlamlı farklılığın 50 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. İlgisiz yönetim tarzında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre eğitim durumu değişkeni incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,04) olduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farklılığın lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Otoriter ve ilgisiz yönetim tarzları açısından branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre branş değişkeni incelendiğinde otoriter yönetim tarzı boyutu meslek dersi öğretmenleri (\bar{X} / Madde sayısı = 3,12) ve ilgisiz yönetim tarzı boyutu meslek dersi öğretmenleri (\bar{X} / Madde sayısı = 2,12) lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre kıdem değişkeni incelendiğinde işbirlikli yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 3,65) olan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu, otoriter yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 3,27) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu, ilgisiz yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 2,24) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmen grubu lehine olduğu, karşı koyucu yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 2,43) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre, algılanan müdür yönetim tarzına yönelik görüşlerinde işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları açısından görev yaptığı okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre çalışma süreleri değişkeni incelendiğinde işbirlikli yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 3,52) olan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu, otoriter yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 3,44) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu, ilgisiz yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 2,23) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu, karşı koyucu yönetim tarzında (\bar{X} / Madde sayısı = 2,67) olan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın 5. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bu çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında genel olarak düşük ancak anlamlı ilişkiler bulunduğunu gösteren korelasyon sonuçlarına ulaşılmıştır. İşbirlikli yönetim tarzında en yüksek ilişkiyi (,24) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin duygusal emek boyutu ile göstermişken, diğer üç boyutla da anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ele alındığında, okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimseme düzeyleri arttıkça bu müdürler ile birlikte görev yapan öğretmenlerin de mesleki profesyonelliklerinde yükselme olduğu söylenebilir. Otoriter yönetim tarzında ise, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarıyla pozitif, duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan müdür yönetim tarzı ilişkisine bakıldığı bu araştırma doğrultusunda tartışma bölümü altında araştırmanın bulgu ve sonuçları tartışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği boyutları açısından incelendiğinde en çoktan en aza sırasıyla mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel

gelişim boyutlarına ait davranışlara rastlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre en yüksek iki boyut mesleki duyarlılık (\bar{X} / Madde sayısı = 4,39) ve duygusal emek (\bar{X} / Madde sayısı = 4,24) boyutlarıdır. Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki duyarlılık göstermeleri ve duygusal emek davranışları sergilemelerinin profesyonelliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Argon, (2015) “Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmada bir örgüt olan okulun amaçlarını gerçekleştirmede değeri en yüksek olan kaynağının insan olduğuna vurgu yapılmıştır. Çalışanların vakitlerinin çoğunu geçirdikleri çalışma ortamlarına karşı geliştirdikleri duyguların ve inançların çalışma performanslarını etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duyguları dikkate alındığında öğretmen performansında artış gözlemleneceği bulgusunun bu çalışma sonucunda ulaşılan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının mesleki profesyonellikleri açısından önemli olduğu bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca Çelik Yılmaz, (2017)’de öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmış olması yine mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre (\bar{X} / Madde sayısı = 4,02) olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırma bulguları Altinkurt ve Yılmaz (2015), Çekin (2015), Hoşgörür, (2017) tarafından elde edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Altinkurt ve Yılmaz, (2015)’e göre de öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı yüksek düzeydedir. Bu çalışma da mevcut araştırma sonucunu doğrular niteliktedir. Çekin, (2015) imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonellik algılarını belirlemek ve mesleki profesyonelliğe ilişkin düşüncelerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%92,9) profesyonel yeterliğe sahip olduklarını düşündüklerini belirlemiştir. Hoşgörür, (2017)’ün yaptığı çalışmada öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki profesyonellik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun da mevcut araştırma sonucu ile aynı olduğu görülmektedir. Pearson ve Moomaw, (2005); Tukonic ve Harwood, (2015)’a göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu bulgularında

mevcut araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak, Altinkurt ve Yılmaz, (2014)'e göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı orta seviyededir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahip olduklarını paylaşmışlardır. Bayhan, (2011) ve Cerit, (2012)'e göre ise öğretmenlerin düşük seviyede mesleki profesyonellik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar mevcut araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre mesleki profesyonellik boyutlarından en yüksek boyut sırasıyla mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarıdır. Çelik Yılmaz, (2017)'a ve Hoşgörür, (2017)'e göre en yüksek mesleki duyarlılık boyutuna katılım gösterilmiştir. Mevcut araştırma sonucunun bu araştırmalar ile de benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yılmaz ve Altinkurt (2014)'un araştırmalarında ise en yüksekten en aza sırasıyla mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim boyutları izlenmektedir. Mevcut araştırma ile sonuçların uyuşmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişisel gelişim boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Öğretmenlik alanım ile ilgili kongre ve sempozyum gibi bilimsel toplantıları takip ederim” maddesi olmuştur. Bu sonuçlar Karaca (2015), Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından elde edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Karaca (2015), ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okulun bürokratikleşme düzeyi ve öğretmenlerin profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı doktora tezinin sonucunda, öğretmenlerin en fazla kitap ve süreli yayınları takip ederek kendilerini geliştirdikleri, öğretmenlerin en az da meslekleri ile ilgili topluluk olarak sadece sendikaları görmekte, alanları ile ilgili herhangi bir başka toplantılara katılmamaktadır. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin kişisel gelişim boyutunda en az katıldıkları madde “Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları takip ederim” maddesi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kuruma katkı boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersimi geliştirmek için kullanırım” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Okuldaki sorunlarla ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” maddesi olmuştur. Bu sonuçlar Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından elde edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin kuruma katkı boyutunda en az katıldıkları maddeler “Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” ve “Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum” maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal emek boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” maddesi olmuştur. Bu sonuçlar Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından elde edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin duygusal emek boyutunda en az katıldıkları madde “Öğrenci velilerine, çocukların gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” maddesi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki duyarlılık boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışıyorum” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum” maddesi olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölüldüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre kadın öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,05) olduğu, erkek öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 4,00) olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusu Bayhan (2011), Çelik (2015), Hoşgörür (2017) ve

Çelik ve Yılmaz (2015)'in elde ettiği araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bayhan (2011), öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu, öğretmenlerin mevcut profesyonellik algılarını ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen, buna katkı sağlayan faktörlerin ve profesyonellik aktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı doktora tezinin sonucunda, profesyonellik boyutlarında kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin, erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunduğu tespit edilmiştir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha profesyonel algıladıkları görülmüştür. Çelik, (2015)'e göre kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine bulguya ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonucun mevcut araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. yine mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde Hoşgörür, (2017)'e göre de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutlarında daha yüksek mesleki profesyonellik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Karaca, (2015)'ya göre ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmanın mevcut araştırma sonucu ile uyuşmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada sadece kuruma katkı boyutunda erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu diğer boyutlarda ise sonucun kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Çelik Yılmaz, (2017)'a göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri incelendiğinde mesleki duyarlılık ve kişisel gelişim boyutları ile toplam ölçek puanında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Kuruma katkı boyutunda erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; duygusal emek boyutunda ise, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile mevcut araştırma sonucunun benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında duygusal emek boyutu hariç kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Ancak Çelik, (2015)'e göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde eğitim durumları ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri branş değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kuruma katkı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın meslek dersi öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bayhan, (2011) öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu, öğretmenlerin mevcut profesyonellik algılarını ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen, buna katkı sağlayan faktörlerin ve profesyonellik aktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı doktora tezinin sonucunda, Rehberlik ve Psikolojik Danışman olan öğretmenlerin puanlarının mesleki profesyonellik boyutlarında diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Çelik Yılmaz, (2017)'in yüksek lisans tezinde ise öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri branş değişkeni açısından incelenmiş ve kuruma katkı boyutu, mesleki duyarlılık boyutu ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; kişisel gelişim boyutunda branş öğretmenleri lehine ve duygusal emek boyutunda ise sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonucunun mevcut araştırma ile örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde elde edilen ortalama puanlara göre bu farklılığın kuruma katkı ve duygusal emek boyutlarında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden , kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bayhan (2011), öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu, öğretmenlerin mevcut profesyonellik algılarını ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen, buna katkı sağlayan faktörlerin

ve profesyonellik aktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı doktora tezinin sonucunda, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin profesyonellik algılarının diğer kıdem grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hoşgörür, (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece duygusal emek boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çelik ve Yılmaz, (2015)'a göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algıları kıdem değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çelik Yılmaz, (2017)'a göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ölçeğin hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulguların mevcut araştırma ile benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında duygusal emek boyutu dışında kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sadece duygusal emek boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre müdür yönetim tarzı boyutlarından en yüksek boyut sırasıyla işbirlikli yönetim tarzı boyutu, sonra otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzı boyutudur. Araştırma bulguları ile benzer bulgular Sarı, Canoğulları ve Yıldız tarafından yapılan araştırma bulgularında görülebilmektedir. Sarı, Canoğulları ve Yıldız, (2018) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin beraber görev yaptıkları okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algıları ve mesleki motivasyon seviyelerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde; okul müdürlerinin yönetim tarzları hakkında sırasıyla en fazla işbirlikli-demokratik, otoriter, karşı koyucu ve en az ilgisiz yönetim tarzı boyutlarına ilişkin davranış sergiledikleri algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada ölçekten elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre müdürlerin işbirlikli yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini olumlu etkilediği söylenebilir. Stronge, (2008)'un

“Qualities of effective principals” başlıklı çalışmada okul müdürlerinin öğrencilerle ve okul başarısıyla ilgili karar alma sürecinde öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiklerinde profesyonel bir öğrenme ortamı oluşturulmasına ve öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin sağlanmasına katkı sağlamış olacaklarını ifade etmiştir. Bu araştırma mevcut araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bredeson, (2000)’in çalışmasında okul gelişimi açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ve mesleki profesyonellik elde etmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde ve mesleki profesyonellikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın da mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlara göre kadın öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,60) olduğu, erkek öğretmenlerin (\bar{X} / Madde sayısı = 2,68) olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzı ile ilgili algılarına bakıldığında erkek öğretmenlerin okul müdürlerini daha otoriter, daha ilgisiz ve daha karşı koyucu; kadın öğretmenlerin ise, daha işbirlikli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sarı, Canoğulları ve Yıldız, (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin müdürlerinin yönetim tarzı ile ilgili algıları incelendiğinde erkek öğretmenlerin müdürleri hakkında daha işbirlikli; kadın öğretmenlerin ise daha karşı koyucu olduklarını düşündükleri görülmüştür. Bu sonucun mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermediği görülmektedir. Özan, Türkoğlu ve Şener, (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre kadın öğretmenler okul müdürlerinin demokratik/işbirlikli yönetim tarzına ilişkin daha olumlu görüş belirtirken; Tuncel, (2009), Gül ve Türkmen, (2016) tarafından yapılan okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilgili bazı çalışmalarda ise, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçların mevcut araştırma ile benzerlik göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine ilişkin sonuçlarına bakıldığında işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ile ilgili görüşlerinin eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin

işbirlikli, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerden kaynaklandığı ve lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sarı, Canoğulları ve Yıldız, (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun mevcut araştırma ile benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine ilişkin sonuçları karşılaştırıldığında işbirlikli yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu hakkında görüş bildiren meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak otoriter yönetim tarzı boyutu ve ilgisiz yönetim tarzı boyutu hakkında görüş bildiren meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın her iki boyutta da meslek dersi öğretmenleri lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ile ilgili görüşlerinin kıdem değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu olmak üzere bütün boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sarı, Canoğulları ve Yıldız, (2018)'na göre öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinden aldıkları ortalamalar kıdem değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç ile mevcut araştırma sonucunun örtüşmediği görülmektedir. Mevcut araştırmada, genel olarak bütün boyutlara bakıldığında kıdem artmasıyla ortalamaların da yükseldiği görülmektedir. Kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin müdür yönetim tarzlarına ilişkin daha gerçekçi algıları olduğu söylenebilir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu, (2009) tarafından yapılan çalışmalarda kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin yönetim tarzıyla ilgili görüşler arasında farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ile ilgili görüşlerinin görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenine ilişkin sonuçları karşılaştırıldığında algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve

karşı koyucu olmak üzere bütün boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlar ile öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlar arasında genel olarak düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Holland, (2009)'un yaptığı araştırmada öğretmen gelişiminde okul müdürünün rolünü incelemiştir. Çalışma sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişiminde önemli bir role sahip olduklarının bilincine varmaları ve öğretmenlerin gelişim süreçlerini yakından izlemeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu araştırma sonucunun mevcut araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Algılanan müdür yönetim tarzlarından işbirlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin duygusal emek boyutu arasındaki ilişki en yüksek (,24) göstermişken, diğer üç boyutla da anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimseme düzeyleri arttıkça bu müdürler ile birlikte görev yapan öğretmenlerin de mesleki profesyonelliklerinde yükselme olduğu söylenebilir. Otoriter yönetim tarzında ise, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarıyla pozitif, duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca benzer alanyazında bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öneriler dikkate alınırken araştırmanın sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, okul müdürlerine yönetim tarzları ile ilgili mesleki gelişim eğitimleri verilerek konunun önemi hakkında bilgilenmeleri

sağlanmalıdır. Aldıkları eğitim sonrasında kendileri ve okulları için uygun olabileceğini düşündükleri yönetim tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

- Öğretmen ve okul müdürlerinin işbirliği içerisinde çalışmalar yapabilecekleri seminer dönemleri planlanmalıdır. Bu süreçte okul müdürleri farklı yönetim tarzlarına ilişkin davranışlar sergileyerek değişik yönetim tarzı senaryoları oluşturmalıdırlar ve rolüne büründükleri bu farklı yönetim tarzlarının öğretmenler üzerindeki etkisini öğretmenlerle birlikte değerlendirmeye çalışmalıdırlar. Bu çalışmayı öğretmenlerle okul müdürleri birlikte yapacakları için hangi yönetim tarzının ne gibi pozitif yönleri olduğunu belirlemede ve belirlenen yönetim tarzını okullarında uygulamaya geçirmelerinde zorlanmayacakları umulmaktadır.
- Öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla ihtiyaç analizleri yapılarak gereksinim duydukları alanlarda nitelikli mesleki gelişim eğitimleri verilmelidir. Bu nitelikli mesleki gelişim eğitimleri sürecinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalar yapmaları sağlanarak öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının ve kuruma katkılarının artırılması için okul yönetiminin karar alma süreçlerine katılmaları teşvik edilmelidir. Böylece, okul müdürlerinin araştırmada kullanılan ölçeğin işbirlikli yönetim tarzı boyutuna ait 1. madde olan “*Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır*” maddesine uygun işbirlikli yönetim tarzını yansıtan davranışı sergilemesi öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini de pozitif yönde etkileyecektir.
- Bu araştırmada otoriter yönetim tarzını benimseyen okul müdürleriyle görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin boyutlarından olan duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden, okul müdürlerinin yüksek düzeyde otoriter yönetim tarzı davranışları sergilememeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ulaşılan ortalama puanlar incelendiğinde sırasıyla en fazladan en aza işbirlikli, otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim

tarzı boyutlarıyla ilgili görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha fazla profesyonelleşebilmeleri adına okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimsemeleri önerilmektedir.

- Öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergilemede zorlanmamaları adına okul müdürü ve öğretmen ya da öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim sağlıklı olmalıdır.
- Araştırma sonucunda işbirlikli yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin daha profesyonel oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, okul müdürleri öğretmenlerin meslekleri ve branşları ile ilgili inovatif gelişmeleri takip edebilmeleri için karşı koyucu yönetim tarzını benimsemek yerine daha çok işbirlikli yönetim tarzı benimsemelidirler.
- Öğretmenler alanlarındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri yönünde özendirilmelidirler. Böylece, birlikte görev yaptıkları öğretmenlerin profesyonelliklerine de katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Mevcut araştırma Eskişehir evreniyle sınırlı olduğundan gelecekte yapılacak olan benzer çalışmaların gerek kültürel açıdan olsun gerekse sosyal sermaye açısından olsun farklı illeri kapsayacak şekilde genişletilerek yapılması önerilmektedir.
- Yapılacak yeni araştırmalarda sadece mesleki ve teknik anadolu liseleri değil diğer ortaöğretim kurumu türlerinde de okul kültürlerinin farklılığından dolayı araştırılması önerilebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalar devlet ve özel okul bağlamında bu okulların gerek eğitim finansmanı açısından gerekse okul kültürleri açısından farklılaşmasından dolayı bu okullardaki farklı öğretmen ve yönetici evreni üzerinde yapılması önerilebilir.
- Eğitim kurumu paydaşları olan bir kurumdur. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve okul müdürlerinin yönetim tarzları ile ilgili bu bağlamda yapılan çalışmaların genel bir çerçevesi çıkarılabilmesi açısından öğrenciler, veliler ve okul müdürleri olmak üzere tüm paydaşların sürece dahil edilmesiyle yapılması önerilebilir.

- Bundan sonra yapılacak araştırmalar okul müdürlerinin yönetim tarzları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili farklı değişkenler kullanılarak yeniden desenlenebilir.
- Yapılacak araştırmalarla okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve alt boyutlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenebilir. Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin birbiri üzerindeki etkisine bakılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akçit, V., Barutçu, E. ve Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 209-225.
- Aksu, L. (2016). Türkiye'de beşeri sermayenin önemi: iktisadi büyüme ile ilişkisi, sosyal ve stratejik analizi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 68-129.
- Alamur, B. ve Atabay, İ. (2016). Çalışanların duygusal emek davranışının psikolojik sermayeleri ile ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Global Business Research Congress*, 2, 58-62.
- Aldan, N. (2009). *İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki: Bağcılar örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al Safran, E., Brown, D. and Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 5 (3), 276- 294. <http://www.aabri.com/copyright.html>. (Erişim tarihi: 07.09.2018).
- Arbabi, A. and Mehdinezhad, V. (2012). School principals' collaborative leadership style and relation it to teachers' self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Education Available*, 1 (1), 1-11.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.
- Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Avcı, A. (2016). Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors. *Educational Research and Reviews*. 11 (11), 1008-1024.
- Aydın, A., Sarier, Y. and Uysal, Ş. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 806-811. <http://www.edam.com.tr/estp>. (Erişim tarihi: 05.09.2018).
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19), 73-84.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 490-507.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baysal, C. A. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 47-65.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16 (3), 159-180.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Bredeson, V. P. and Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Brundrett, M. (2012). *Principles of school leadership*. London: Sage Publications.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J.O. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (2010). *The principles of educational leadership and management*. Singapore: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (1990). *Yönetici davranışının personelin iş başarısına etkisi ve KİT örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012a). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 132-156.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012b). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 137-151.
- Cengiz, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 497-521.

- Chen, Y. G., Cheng, J. N. and Sato, M. (2017). Effects of school principals' leadership behaviors: A comparison between Taiwan and Japan. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17, 145-173. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0018>. (Erişim tarihi: 31.08.2018).
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Editörler), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-107.
- Çekin, A. (2015). İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 85-100.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling- Hammond, L., Hyler, M. E., and Gardner, M. (2017). Effective teacher Professional development. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute*.

- Değirmenci, S. (2015). *Eğitim ekonomisi çerçevesinde mesleki yeterliliğin ekonomi üzerine etkisi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051.
- DuBrin, A. J. (1997). *Essentials of management*. Ohio University: South Western College Publishing.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (53), 556-566.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- European Commission. (2016). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. *Education and Training*, 51-52.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publication.
- George, D., and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Guthrie, J. W. and Schuermann, P. J. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance and power*. United States of America: Pearson Education.
- Gül, İ., ve Türkmen, F. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 5515-5529.
- Güneş, H. (2016). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2).
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., and Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Heller, H. R., Clay, R. and Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3, 74-86.
- Helvacı, M. A. (2015). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (285-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., and Steen, R. (2010). *Teachers’ professional development: Europe in international comparison report*. The Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Hicks, H. G. and Gullet, C. R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve davranış*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Holland, P. E. (2009). The principal’s role in teacher development. *Srate journal*, 18 (1), 16-24.
- Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 387-424.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- İbrahim, M. and İqbal, M. (2015). Teachers’ perceptions of professional commitment (affective, continuance and normative commitment) to teaching profession. *European Journal of Business and Management*, 7 (10), 64-80.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-23.

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 41-56.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 57-66.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu kalkınma planı: Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. Ankara. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf> (Erişim tarihi: 28.08.2018).
- Kara, H., Uzgören, N. ve Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (3), 263-284.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 177-188. <http://www.esosder.org>. (Erişim tarihi: 31.08.2018).
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kedzior, M. and Fifield, S. (2004). *Teacher professional development*. University of Delaware Education Research and Development Center, 15, 1-6.
- Kempa, R., Ulorlo, M., and Wenno, I. (2017). Effectiveness leadership of principles. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6 (4), 306-311.
- Khan, A. F. (2015). *Assessment of midlife career stress on Indian managers*. Ph.D Thesis. Aligarh Muslim University.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 255-270.

- Kowalski, T.J. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. New York and London: Routledge.
- Lashway, L. (2006). The Effects of Leadership. J. Murphy (Ed.), *School leadership* (38-49). California: Corwin Press.
- Macheng, P. (2016). Continuing professional development of teachers in junior secondary schools in botswana. *Research and Reviews: Journal of Educational Studies*. 2 (3), 18-25.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35 (1), 77-91.
- Melen, M. (1997). *Eğitim ekonomisi ve istihdam*. İstanbul: Creative Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Eğitim bilimsel temelleri ve araştırma yöntemleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (197-226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mohan, P. P., Lingam, G.I., and Chand, D. D. (2017). Teachers' perceptions of the impact of professional development on learning and teaching in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (11), 17-33.
- Murphy, G. A. and Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48 (3), 424-444.
- Murray, C. E. (1992). Teaching as a Profession: the Rochester Case in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 494-519.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5 (10), 43-63.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 137-146.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed.). New York: Allen and Unwin Press.
- Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağır, M. (2013). Okul Liderliği. Niyazi Can (Ed.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* içinde (s.183- 216). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. and Osborn, R. N. (1995). *Basic organizational behaviour*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoner, J. A. F., and Freeman, R. E. (1992). *Management*. London: Prentice Hall International Inc.
- Stronge, J. H. (2008). *Qualities of effective principals*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sümer, N., Lajunen, T., and Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. G. Underwood (Ed.), *Traffic and transport psychology: Theory and application* (pp. 215-227). Oxford, UK: Elsevier Ltd.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. (2010). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 241-265). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Gümüş, E. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274-298.
- Tahtacı Koç, D. (2013). *Ortaöğretim yöneticilerinin yönetim tarzlarının bilgi yönetimleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <http://www.e-sosder.com>. (Erişim tarihi: 29.06.2019).
- Terekeci, S. (2008). *Okul yöneticilerinin çalışma değerleri ve liderlik davranışlarına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 87-98.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2 (8), 1312-1316.
- Tschannen Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 217-247.

- Tukonic, S. and Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40 (1), 36-54.
- Tuncel, H. (2009). *Etkili okul oluşturmada okul m¼d¼r¼n¼n d¼n¼ř¼mci liderlik rol¼*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes ¼niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼.
- T¼rk Dil Kurumu. (2018). *G¼ncel T¼rkçe s¼zl¼k*. <http://www.tdk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 24.04.2018).
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A.R. (2013). Fen ve teknoloji ¼ğretmenlerinin profesyonel ¼ğretmenlięe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 35, 128-145.
- ¼st¼ner, M. (2016). Algılanan m¼d¼r y¼netim tarzı ¼lçeęinin geçerlik ve g¼venirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi*, 22 (3), 429-457.
- Vahasantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. Finland. Doctoral Thesis. Finland: University of Jyvaskyla.
- Van Driel, J. H. and Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41 (1), pp. 26–28.
- Villegas- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yavuz, M. (2015). *¼ğrenme liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, E. ve D¼zkaya, H. (2016). End¼stri devriminde d¼rd¼nc¼ dalga ve eğitim: T¼rkiye d¼rd¼nc¼ dalga end¼stri devrimine hazır mı?. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 7 (13), 49-88.
- Yetim, A. A. ve G¼ktař, Z. (2004). ¼ğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlk¼ğretim okul y¼neticilerinin liderlik davranış d¼zeyleri ile ¼ğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi*, 17 (2), 277-394.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 332-345.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (28),105-128.





Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 503-522.

Yukl, A. G. (1991). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.



EKLER

EK-1. Araştırma İzin Belgeleri

	T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 88074293/605.01/20200667 Konu: Araştırma Projesi		24.10.2018
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)		
İlgi : a) 22/10/2018 tarih ve 19947163 sayılı olur. b) 11/10/2018 tarih ve E.116615 sayılı yazınız.		
İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur. Bilgilerinize rica ederim.		
Necmi ÖZEN Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü		
EKLER : 1-İlgi (a) Olur (1 sayfa) 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)		
ADRES: Yunus Emre Kampüsü 26470 Tepebaşı/ESKİŞEHİR		 Önder ÜLKE Memur
Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr e-posta: strateji26@meb.gov.tr		
Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT Tel : (0 222) 239 72 00/213-425 Faks: (0 222) 239 39 22		
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 79a3-7c49-32ea-a4a2-976C kodu ile teyit edilebilir.		



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/19947163
Konu : Araştırma Projesi

22.10.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü' nün 11/10/2018 tarih ve E.116615 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar YAVUZ' un "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı proje çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okulda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../10/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

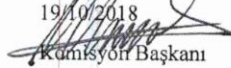
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f01-3716-3ba2-b734-295f kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Pınar YAVUZ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
Araştırmanın Konusu	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gereğesi :

KOMİSYON

19/10/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

E. Şenay DOĞANER
Öğretmen

EK-2. Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşlarım,

“Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi” kapsamında hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim için sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple ilgili çalışma kapsamında sizlerden, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar vermeniz istenmektedir. Cevaplarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için ad ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Pınar YAVUZ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi- İngilizce Öğretmeni

BÖLÜM 1 – Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Kadın
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-25 Yaş <input type="checkbox"/> 31-35 Yaş <input type="checkbox"/> 41- 45 Yaş <input type="checkbox"/> 50 Yaş ve Üzeri	<input type="checkbox"/> 26-30 Yaş <input type="checkbox"/> 36-40 Yaş <input type="checkbox"/> 46-50 Yaş
Eğitim Durumunuz	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Branşınız	(Lütfen Belirtiniz):	
Öğretmenlikteki Kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 26 Yıl ve Üzeri
Görev Yaptığımız Okuldaki Çalışma Süreniz	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 26 Yıl ve Üzeri

BÖLÜM 2 – Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için					
2. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih					
3. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip					
4. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını					
5. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım					
6. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya					
7. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım					
8. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım					
9. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm					
10. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım					
11. Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime vansıtılmaya çalışırım					
12. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum					
13. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım					
14. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm					
15. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım					
16. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim					
17. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim					
18. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim					
19. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum					
20. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum					
21. Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir					
22. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu					
23. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım					
24. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım					

BÖLÜM 3 – Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım,

“Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi” kapsamında hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim kapsamında sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple ilgili çalışma kapsamında sizlerden, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar vermeniz istenmektedir. Cevaplarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için ad ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Pınar YAVUZ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi - İngilizce Öğretmeni

Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ilişkin olarak sizin durumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Y.1	1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.					
Y.2	2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.					
Y.3	3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.					
Y.4	4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.					
Y.5	5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.					

EK- 2. (Devam) Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Y.6	6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.					
Y.7	7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.					
Y.8	8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.					
Y.9	9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.					
Y.10	10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.					
Y.11	11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.					
Y.12	12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler					
Y.13	13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.					
Y.14	14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.					
Y.15	15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.					
Y.16	16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.					

Y.17	17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.					
Y.18	18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.					
Y.19	19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.					
Y.20	20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.					
Y.21	21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz					
Y.22	22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.					
Y.23	23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.					
Y.24	24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.					
Y.25	25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.					


EK-3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzin Belgeleri


Re: TEZ İZİN - Google Chrome

Güvenli | <https://outlook.office.com/owa/projection.aspx>

...

Bu iletiyi 23.2018 12:44 tarihinde ilettiniz

 Öğretmenlerin Mesleki ...
391 KB

 Yılmaz & Altinkurt profe...
232 KB

2 ekin (624 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive - Anadolu Üniversitesi konumuna kaydet

Sayın Kanat
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir. Ölçeğe ilişkin psikometrik özellikler ilgili makalede yer almaktadır.
Başarılar dilerim.

2 Mart 2018 09:31 tarihinde Pinar KANAT <pyavuz@anadolu.edu.tr> yazdı:

Yahya Hocam merhaba

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim danışmanlığında hazırlamakta olduğum tezimde, akademik etik kurallara uymak koşuluyla sizler tarafından geliştirilen "**Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğini**" kullanmak için izninizi istiyorum. Bu ölçeği Word belgesi olarak gönderebilerseniz çok sevinirim.

Saygılarımla

Pinar YAVUZ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

İngilizce Öğretmeni

Gönderen: MEHMET ÜSTÜNER <mehmet.ustuner@monu.edu.tr>

Gönderildi: 3 Mart 2018 Cumartesi 13:11:04

Kime: Pınar KANAT

Konu: [SUSPECTED SERVER] Re: TEZ İZİN

Sayın YAVUZ, bahsi geçen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği"ni yapacağımız çalışmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, hoşçakalın.

2 Mart 2018 09:25 tarihinde Pınar KANAT <pyavuz@anadolu.edu.tr<mailto:pyavuz@anadolu.edu.tr>> yazdı:

Mehmet Hocam merhaba

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim danışmanlığında hazırlamakta olduğum tezimde, akademik etik kurallara uymak koşuluyla sizler tarafından geliştirilen " Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğini" kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla

Pınar YAVUZ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

İngilizce Öğretmeni



Tümünü yanıtla | Sil Gereksiz | ...

Re: TEZ İZİN



Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>

2.3 (Cum) , 06:39

Pınar KANAT

Gelen Kutusu

İzleme bayrağı. 02 Mart 2018 Cuma tarihinde başlayacak. 02 Mart 2018 Cuma tarihinde sona erecek.

Bu iletiyi 2.3.2018 14:28 tarihinde ilettiniz



Mesleki Profesyonellik ...

74 KB

1 ekin (74 KB) tümünü göster İndir OneDrive - Anadolu Üniversitesi konumuna kaydet

İyi çalışmalar dilerim

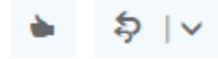


İyi çalışmalar dilerim



Pinar KANAT

2.3 (Cum) , 06:29



Kürşad Hocam merhaba
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim danışmanlığında hazırlamakta olduğum tezimde, akademik etik kurallara uymak koşuluyla sizler tarafından geliştirilen “ **Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğini**” kullanmak için izninizi istiyorum. Bu ölçeği Word belgesi olarak gönderebilerseniz çok sevinirim.

Saygılarımla

Pinar YAVUZ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

İngilizce Öğretmeni







EK-4. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 13.09.2018 Protokol No: 88437

Tarih: 26.09.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM
TEZ YAZARI:	Pınar YAVUZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-5. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okulların Listesi

İLÇE	KURUM ADI	ÖĞRETMEN GENEL TOPLAMI
ODUNPAZARI	Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	87
ODUNPAZARI	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	246
ODUNPAZARI	Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	119
ODUNPAZARI	Gazi Yakup Satar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	48
ODUNPAZARI	Mustafa Kemal Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81
ODUNPAZARI	Şehit Hasan Önal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	54
ODUNPAZARI	Turgut Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	104
ODUNPAZARI	Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70
ODUNPAZARI	Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	190
TEPEBAŞI	Ali Güven Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	38
TEPEBAŞI	Devlet Malzeme Ofisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30
TEPEBAŞI	Habip Edip Törehan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	58
TEPEBAŞI	Sabiha Gökçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	58
TEPEBAŞI	Şehit İlker Karter Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	33
TEPEBAŞI	Şehit Murat Tuzsuz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	96

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Pınar YAVUZ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Daday/ 1985

E-Posta : pyavuz@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2008, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
- 2010-2012, İngilizce Öğretmeni, Çayarası İlköğretim Okulu, Kars
- 2012-2013, İngilizce Öğretmeni, Şehit Adnan Çiftçi İlköğretim Okulu, Eskişehir
- 2013- Halen, İngilizce Öğretmeni, Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, Eskişehir