



**T.C.
YED TEPE ÜN VERS TES
E T M B L MLER ENST TÜSÜ
E T M YÖNET M VE DENET M ANA B L M DALI**

**OKUL ÖNCES YÖNET C LER N N ALGILANAN L DERL K ST LLER LE
MESLE E YABANCILA MA DÜZEY ARASINDAK L K N N NCELENMES
(stanbul li Anadolu Yakası Örne i)**

YÜKSEK L SANS TEZ

Lale MAHMUTYAZICIO LU

STANBUL, 2015



**T.C.
YED TEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİNİN ALGILANAN LİDERLİK STİLLERİLE
MESLEKİ YABANCILARLA MA DÜZEY ARASINDAKİ FARKININ İNCELENMESİ
(İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Lale MAHMUTYAZICIOĞLU

**DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. MUSTAFA OTRAR**

STANBUL, 2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Okul Öncesi Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri
ile Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası Örneği)

Ad-Soyad: Lale... MAHMUT YAZICIOĞLU

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Üye: Prof. Dr. Halil EKŞİ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

Onay Tarihi: 8.4.2015.....

ÖNSÖZ

Bu ara tırma, okul öncesi ö retmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile mesle e yabancılaşma düzeyi arasındaki ili kiyi ortaya koyarak buna kar ı bir farkındalık kazandırmak ve konunun önemine dikkat çekmek için yapılmı tır. Ara tırmanın okul öncesi ö retmenlerin i ya amlarında kar ıla tıkları zorluklara, yöneticileriyle ya adı ı sorunlara dikkat çekece ini dü ündüm ve ara tırma sonuçlarının ya anılan bu problemlere ık olaca ını ümit ederek yaptı ım bu çalı mayı sizlerle payla mak istedim.

Bu çalı manın her a amasında bana yardımcı olan, destek veren, mesleki bilgisi ve önerileriyle bana yol gösteren sabır ve anlayı ını hiçbir zaman esirgemeyen, tanımaktan büyük onur duydu um tez danı manım Yrd.Doç.Dr.Mustafa OTRAR'a sonsuz saygı ve te ekkürlerimi sunuyorum.

Ara tırmada yo un i temposunda vakit ayırıp; anketleri doldurarak katkıda bulunan ö retmenlere; ayrıca ya amımın her anında en önemli destekçim olan, yüksek lisansa ba lama dü üncemi ilk andan itibaren destekleyen, aldı ım bütün kararlarda her zaman yanımda olan ve ara tırma süresince ba arılı olaca ıma samimiyetle inanan sevgili e im Kamran MAHMUTYAZICIO LU' na çok te ekkür ediyorum.

istanbul,2015

Lale Mahmutyazıcıo lu

ÖZET

OKULÖNCES YÖNET C LER N N ALGILANAN L DERL K ST LLER LE MESLE E YABANCILA MA DÜZEY ARASINDAK L K N N NCELENMES (stanbul li Anadolu Yakası Örne i)

Lale MAHMUTYAZICIO LU

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Bu ara tırma stanbul ili Anadolu yakasında Kartal ve Maltepe ilçelerinde resmi ve özel anaokullarında çalı an okul öncesi ö retmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyleri arasındaki ili kiyi incelemek amacıyla yapılmı tır. Ara tırmada ili kisel tarama modeli kullanılmı tır. Ara tırmanın evrenini, 2013-2014 e itim-ö retim yılında stanbul ili Anadolu Yakası Kartal ve Maltepe ilçelerinde; MEB'e ba lı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi ö retmenleri olu turmaktadır. Ara tırmanın örneklemini ise, tesadüfi oransız küme örnekleme modeli kullanılarak seçilen 178 okul öncesi ö retmeni olu turmaktadır.

Ara tırmada; “Ki isel Bilgi Formu” ile birlikte “Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçe i (MLQ)” ve “Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i” kullanılmı tır. Ara tırma verileri SPSS (Versiyon.20) programı ile analiz edilmi tir. Ara tırmada demografik de i kenler ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde da ılımları yapılmı tır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri hesaplanmı tır. Ara tırmanın alt problemleri çözümlenirken okul öncesi ö retmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ve ö retmenlerin mesle e yabancıla ma düzeyleri demografik de i kenler ba lamında incelenmi tir. Bu amaçla grupların algıladıkları liderlik stilleri ve yabancıla ma düzeyleri Kruskal Wallis, Mann Whitney-U teknikleri ile kar ıla tırılmı tır. Liderlik stilleri ve yabancıla ma ölçeklerinin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki ili kiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmı tır.

Ara tırmanın sonucunda MLQ liderlik stilleri ölçe i alt boyutları ile okul öncesi ö retmenlerin mesle e yabancıla ma toplam puanları arasında negatif yönde ili ki oldu u belirlenmi tir. Yapılan analizlerde ö retmenlerin yabancıla masını en çok etkileyen liderlik stilleri alt boyutunun ödüle ba lı liderlik, en az etkileyenin de bireysel destek alt boyutu oldu u görülmü tür. Laissez-faire liderlik alt boyutu ile yabancıla ma ölçe i toplam puanları arasında ise ili ki pozitif yönde anlamlı bulunmu tur.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ölçeği alt boyutları ile MLQ liderlik stilleri ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları ile MLQ liderlik stilleri toplam puanı arasında en yüksek düzeyde ilişki güçsüzlük en düşük de kendine yabancılaşma boyutunda gerçekleşmiştir.

Okul öncesi yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu dikkate alınarak; yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri almalarını sağlayacak gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Yöneticilik, Liderlik Stilleri, Mesleğe Yabancılaşma, Okul Öncesi öğretmenleri

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEIVED LEADERSHIP STYLES AND LEVEL OF OCCUPATIONAL ALIENATION OF PRESCHOOL MANAGERS

(Sample: Istanbul Province Anatolian Side)

Lale Mahmutyazıcıo lu

**Master Thesis, Graduate Program in Educational Management and Supervision
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa OTRAR**

This study was conducted to examine the relationship between the leadership styles and occupational alienation level among preschool managers, as perceived by fellow preschool teachers working at public or private kindergartens in Kartal and Maltepe counties on the Anatolian (eastern) part of Istanbul province. Relational scanning model was used in this study. The research population is composed of pre-school teachers working at public and private kindergartens authorized and mandated by the Ministry of National Education in Kartal and Maltepe counties on the Anatolian side of Istanbul province in 2013-2014 academic year. The study sample consists of 178 pre-school teachers selected through a disproportionate stratified random cluster sampling model.

A "Personal Information Form" along with "Multi-Factor Leadership Questionnaire (MLQ)" and "Preschool Occupational Alienation Scale" were used in the study. Research data was analyzed with SPSS program (version 20). Demographic variables of the research have been conducted to analyze the data on the frequency and percentage breakdowns. Afterwards, the arithmetic mean and standard deviation values of the scale and subscales were calculated.

While resolving the research sub-problems, the leadership styles and their occupational alienation levels among preschool managers as perceived by preschool teachers have been examined in the context of the demographic variables. For this purpose, leadership styles and alienation levels perceived by groups were compared using the Mann-Whitney-U and Kruskal-Wallis-H techniques. The Pearson Product-Moment Correlation analysis was used to determine the relationship between the subscales and total scores of leadership styles and alienation scales.

The results of the study present a negative correlation between the sub-dimensions of MLQ scales of leadership styles and total scores of preschool teachers' occupational alienation. Analyses reveal that the leadership style sub-dimension with highest effect on teachers' alienation level is the award-based leadership, whereas individual support sub-dimension has the least effect on the parameter. The relationship between laissez-faire leadership subscale and the total scores of alienation scale was positively correlated.

A negative correlation is found between the relationship between sub-dimensions occupational alienation scale and the total scores of MLQ leadership style scale of pre-school teachers'. According to the survey, powerlessness parameter has the highest level of correlation between sub-dimensions of alienation scale and MLQ leadership styles, whereas the self-alienation parameter has the lowest level of correlation.

Considering that there is a significant relationship between the leadership styles of managers and the level of alienation of teachers, necessary arrangements are recommended to make sure managers are offered pre-service and in-service training to improve their leadership skills.

Keywords: Leadership, Management, Leadership Styles, Occupational Alienation, Preschool teachers

Ç NDEK LER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
Ç NDEK LER.....	vi
KISALTMALAR VE S MGELER L STES	x
Ç ZELGELER L STES	xi

BÖLÜM 1

1. G R	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Ara tırmanın Önemi	6
1.4. Ara tırmanın Sayıtları	7
1.5. Ara tırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Ara tırmada Kullanılan Tanımlar	8

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ARA TIRMALAR VE LG L L TERATÜR.....	10
2.1.L DERL K LE LG L L TERATÜR.....	10
2.1.1.Lider ve Liderlik Kavramları	10
2.1.2.Liderlik Nitelikleri	12
2.1.3.Liderli in Güç Kaynakları	13
2.1.4.Liderlik Kuramları	15
2.1.4.1.Özellikler Yakla ımı	16
2.1.4.2.Davranı çı Kuram	17
2.1.4.2.1.Ohio State Üniversitesi Ara tırmaları	19
2.1.4.2.2.Michigan State Üniversitesi Ara tırmaları.....	20
2.1.4.2.3.Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli	21
2.1.4.2.4.McGregor'un X ve Y Kuramı.....	23
2.1.4.2.5.Likert'in Sistem 4 Modeli	23

2.1.4.3. Durumsal Yaklaşım.....	24
2.1.4.3.1.Fred Fiedler’ in Etkin Liderlik Kuramı.....	26
2.1.4.3.2.Hersey- Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı	27
2.1.4.3.3.Amaç- Yol Kuramı	28
2.1.4.3.4.Reddin’in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı	30
2.1.4.3.5.Vroom- Yetton’un Liderlik Yaklaşımı	34
2.1.4.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	35
2.1.5. Liderlik Stilleri.....	36
2.1.5.1.Kültürel Liderlik.....	36
2.1.5.2.Otokratik Lider	37
2.1.5.3.Demokratik/Katılımcı Liderlik.....	37
2.1.5.4.Serbestlik Tanıyan Lider	38
2.1.5.5.Ö retimsel Lider	39
2.1.5.6.Süper Liderlik.....	41
2.1.5.7.Etik Liderlik	41
2.1.5.8.Karizmatik Liderlik	42
2.1.5.9.Vizyoner Liderlik	44
2.1.5.10.Transaksiyonel (Etkileimsel) Liderlik	45
2.1.5.11. Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik	47
2.1.6.Liderlik Seçimini Etkileyen Faktörler	51
2.1.7.Yönetici ve Liderlik	51
2.1.8.Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	53
2.1.9.Okul Yönetimi ve Okul Liderliği	55
2.2.YABANCILA MA LE LGİLİ LİTERATÜR.....	59
2.2.1.Yabancılaşma Kavramı.....	60
2.2.2.Yabancılaşma ile İlgili Teoriler	62
2.2.2.1.Hegel ve Yabancılaşma	62
2.2.2.2.Feuerbach ve Yabancılaşma.....	63
2.2.2.3.Marx ve Yabancılaşma.....	64
2.2.2.4.Emile Durkheim ve Yabancılaşma.....	66
2.2.2.5.Fromm ve Yabancılaşma.....	67
2.2.2.6.Melvin Seeman’a Göre Yabancılaşma Ve Boyutları	68

2.2.3. e Yabancılaşma ve Diğer Kavramlarla İlişkisi	75
2.2.3.1. e Yabancılaşma ve Anomi.....	76
2.2.3.2. e Yabancılaşma ve Stresi.....	77
2.2.3.3. e Yabancılaşma ve Doyumu	78
2.2.3.4. e Yabancılaşma ve Tükenmişlik.....	78
2.2.3.5. e Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık	79
2.2.4. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma.....	80
2.3..KONU İLE İLGİLİ ARA TIRMALAR	82
2.3.1. Türkiye’de Yapılan Ara tirmalar	82
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Ara tirmalar	85
2.4. LİDERLİK VE YABANCILAŞMA	87

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM.....	90
3.1. Ara tırmanın Modeli.....	90
3.2. Evren ve Örneklem	90
3.3. Verileri Toplama Aracı.....	91
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	91
3.3.2. MLQ Çok Yönlü Liderlik Davranışları Belirleme Ölçeği	91
3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği	92
3.4. Verilerin Toplanması	92
3.5. Verilerin Analizi	93

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR	95
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	95

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	205
5. 1. MLQ Liderlik Sitilleri Ölçeği için Sonuç ve Tartışma.....	205
5.1.1. Yaşam Değişikliği için Sonuç ve Tartışma.....	205

5.1.2.E itim Düzeyi De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	206
5.1.3.Mesleki Kıdem De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	207
5.1.4.Medeni Durum De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	208
5.1.5.Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	209
5.1.6.Çalı ılan Kurum Türü De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	209
5.1.7. İndiki Kurumda Çalı ma yılı De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	211
5.1.8. u Anki Sınıf Mevcudu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	212
5.1.9.E itim Verilen Ya Grubu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	212
5.1.10.Çalı ılan Kurumun Algılanan mkânları De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	213
5.2.Okul Öncesi Yabancıla ma Ölçe i çin Sonuç ve Tartı ma.....	214
5.2.1.Ya De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	214
5.2.2.E itim Düzeyi De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	216
5.2.3.Mesleki Kıdem De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	218
5.2.4.Medeni Durum De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	219
5.2 5.Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	220
5.2.6.Çalı ılan Kurum Türü De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	221
5.2.7. İndiki Kurumda Çalı ma yılı De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	222
5.2.8. u Anki Sınıf Mevcudu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	223
5.2. 9.E itim Verilen Ya Grubu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma.....	223
5.2.10.Çalı ılan Kurumun Algılanan mkânları De i keni çin Sonuç ve Tartı ma	224
5.3.Korelasyonlar çin Sonuç ve Tartı ma	225
5.4. Öneriler	226
5.4.1.Ö retmen ve Yöneticilere li kin Öneriler	226
5.4..2.Ara tırmacılara li kin Öneriler	227
KAYNAKLAR.....	228
EKLER	242

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

Kısaltmalar:

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire

SPSS: Statistical For Social Sciences

s: Sayfa sayısı

vb. : ve Benzeri

vd. : ve Diğerleri

Çev: Çeviren

T.D.K. : Türk Dil Kurumu

Simgeler:

f: Frekans

% geç: Geçerli puanların yüzdesi

% y₁ : Geçerli puanların kümülatif (y₁ ile tırlımı) yüzdesi

x: Aritmetik ortalama değeri

ss: Standart sapma değeri

sd: Serbestlik Derecesi

N: Dağılıma ait veri sayısı

p: Anlamlılık katsayısı

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4.1. Bulunulan İçeride İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	95
Çizelge 4.2. Cinsiyet Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	96
Çizelge 4.3. Yaş Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	96
Çizelge 4.4. Eğitim Düzeyi Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	96
Çizelge 4.5. Mesleki Kıdem Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Çizelge 4.6 Medeni Durum Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Çizelge 4.7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Çizelge 4.8. Çalışılan Kurum Türü Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	98
Çizelge 4.9. İndiki Kurumda Çalışma Yılı Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	98
Çizelge 4.10. u Anki Sınıf Mevcudu Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	99
Çizelge 4.11. Eğitim Verilen Yaş Grubu Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	99
Çizelge 4.12. Çalışılan Kurumun Algılanan Mükânları Değeri İkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	100
Çizelge 4.13. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	100
Çizelge 4.14. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	101
Çizelge 4.15. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Karizmatik/ İham Verici Alt Boyut Puanlarının Yaş Değerine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 4.16. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Karizmatik/ İham Verici Alt Boyut Puanlarının Yaş Değerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Çizelge 4.17. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Yaş Değerine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Çizelge 4.18. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Yaş Değerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	103

Çizelge 4.19. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Çizelge 4.20. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Çizelge 4.21. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104
Çizelge 4.22. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 4.23. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 4.24. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.25. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.26. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.27. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	107
Çizelge 4.28. MLQ Liderlik Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 4.29. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	108

Çizelge 4.30. MLQ Liderlik Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 4.31. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 4.32. MLQ Liderlik Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	110
Çizelge 4.33. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.34. MLQ Liderlik Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
Çizelge 4.35. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	111
Çizelge 4.36. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.37. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.38. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.39. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.40. MLQ Liderlik Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	114

Çizelge 4.41. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 4.42. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.43. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham verici Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.44. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.45. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.46. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.47. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.48. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.49. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.50. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
Çizelge 4.51. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	119

Çizelge 4.52. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120
Çizelge 4.53. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120
Çizelge 4.54. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4.55. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Çizelge 4.56. MLQ Liderlik Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	122
Çizelge 4.57. MLQ Liderlik Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	122
Çizelge 4.58. MLQ Liderlik Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	122
Çizelge 4.59. MLQ Liderlik Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Çizelge 4.60. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	123
Çizelge 4.61. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Çizelge 4.62. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124

Çizelge 4.63. MLQ Liderlik Ölçe i Toplam Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Çizelge 4.64. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham verici Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	125
Çizelge 4.65. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	125
Çizelge 4.66. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Çizelge 4.67. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Çizelge 4.68. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127
Çizelge 4.69. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127
Çizelge 4.70. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
Çizelge 4.71. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
Çizelge 4.72. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	129
Çizelge 4.73. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	129

Çizelge 4.74. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Çizelge 4.75. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	130
Çizelge 4.76. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	131
Çizelge 4.77. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	131
Çizelge 4.78. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	132
Çizelge 4.79. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	132
Çizelge 4.80. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Çizelge 4.81. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	133
Çizelge 4.82. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Çizelge 4.83. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	134
Çizelge 4.84. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	135

Çizelge 4.85. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	135
Çizelge 4.86. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	136
Çizelge 4.87. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	136
Çizelge 4.88. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	137
Çizelge 4.89. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	137
Çizelge 4.90. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	138
Çizelge 4.91. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i İstisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	138
Çizelge 4.92. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i İstisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Çizelge 4.93. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Çizelge 4.94. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	140
Çizelge 4.95. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140

Çizelge 4.96. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
Çizelge 4.97. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham verici Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	141
Çizelge 4.98. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	142
Çizelge 4.99. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	142
Çizelge 4.100. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	143
Çizelge 4.101. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	143
Çizelge 4.102. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	144
Çizelge 4.103. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	144
Çizelge 4.104. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	145
Çizelge 4.105. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	145
Çizelge 4.106. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146

Çizelge 4.107. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146
Çizelge 4.108. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	147
Çizelge 4.109. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Çizelge 4.110. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	148
Çizelge 4.111. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
Çizelge 4.112. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	149
Çizelge 4.113. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	149
Çizelge 4.114. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	150
Çizelge 4.115. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	150
Çizelge 4.116. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Çizelge 4.117. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	151

Çizelge 4.118. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Çizelge 4.119. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	152
Çizelge 4.120. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Çizelge 4.121. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	153
Çizelge 4.122. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	154
Çizelge 4.123. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	154
Çizelge 4.124. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	155
Çizelge 4.125. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu PuanlarınınÇalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	155
Çizelge 4.126. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	156
Çizelge 4.127. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	156
Çizelge 4.128. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	157

Çizelge 4.129. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	157
Çizelge 4.130. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	158
Çizelge 4.131. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	158
Çizelge 4.132. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kurum mkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	159
Çizelge 4.133. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	159
Çizelge 4.134. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	160
Çizelge 4.135. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	160
Çizelge 4.136. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	161
Çizelge 4.137. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Yalıtılmı lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	161
Çizelge 4.138. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Yalıtılmı lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	162
Çizelge 4.139. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	162

Çizelge 4.140. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	163
Çizelge 4.141. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	163
Çizelge 4.142. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	164
Çizelge 4.143. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	164
Çizelge 4.144. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	165
Çizelge 4.145. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	165
Çizelge 4.146. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	166
Çizelge 4.147. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	166
Çizelge 4.148. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	167
Çizelge 4.149. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	167
Çizelge 4.150. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	168

Çizelge 4.151. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	168
Çizelge 4.152. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	169
Çizelge 4.153. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	169
Çizelge 4.154. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	170
Çizelge 4.155. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	170
Çizelge 4.156. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	171
Çizelge 4.157. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	171
Çizelge 4.158. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	172
Çizelge 4.159. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	172
Çizelge 4.160. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	173
Çizelge 4.161. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	173

Çizelge 4.162. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	174
Çizelge 4.163. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	174
Çizelge 4.164. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	175
Çizelge 4.165. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	175
Çizelge 4.166. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	176
Çizelge 4.167. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	176
Çizelge 4.168. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	177
Çizelge 4.169. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Alt Yalıtılmışlık Duygusu Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	177
Çizelge 4.170. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	178
Çizelge 4.171. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	178
Çizelge 4.172. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	179

Çizelge 4.173. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	179
Çizelge 4.174. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	180
Çizelge 4.175. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	180
Çizelge 4.176. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	181
Çizelge 4.177. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	181
Çizelge 4.178. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Ölçe i Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	182
Çizelge 4.179. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	182
Çizelge 4.180. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	183
Çizelge 4.181. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	183
Çizelge 4.182. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	184
Çizelge 4.183. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşma Ölçe i Farklılaşma Ölçe i Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	184

Çizelge 4.184. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	185
Çizelge 4.185. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	185
Çizelge 4.186. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	186
Çizelge 4.187. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	186
Çizelge 4.188. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	187
Çizelge 4.189. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	187
Çizelge 4.190. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	188
Çizelge 4.191. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	188
Çizelge 4.192. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	189
Çizelge 4.193. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının İndiki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	189
Çizelge 4.194. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının İndiki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	190

Çizelge 4.195. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaş tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	190
Çizelge 4.196. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	191
Çizelge 4.197. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	191
Çizelge 4.198. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	192
Çizelge 4.199. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaş tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	192
Çizelge 4.200. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	193
Çizelge 4.201. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılm lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	193
Çizelge 4.202. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılm lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaş tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	194
Çizelge 4.203. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	194
Çizelge 4.204. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklılaş ıp Farklılaş madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	195
Çizelge 4.205. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaş tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	195

Çizelge 4.206. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya ı Grubu De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	196
Çizelge 4.207. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya ı Grubu De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	196
Çizelge 4.208. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya ı Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	197
Çizelge 4.209. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	197
Çizelge 4.210. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	198
Çizelge 4.211. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmılık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	198
Çizelge 4.212. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmılık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	199
Çizelge 4.213. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	199
Çizelge 4.214. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	200
Çizelge 4.215. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkânları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	201
Çizelge 4.216. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Alt Boyutu Normsuzluk Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De i kenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	201

Çizelge 4.217. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De ikenine Göre Farklılaşma Farklılaşma madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	202
Çizelge 4.218. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan mkanları De ikenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	202
Çizelge 4.219. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Alt Boyutları le Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanları li kileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	203
Çizelge 4.220. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Alt Boyutları le MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanları li kileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	204
Çizelge 4.221. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i le Okul Öncesi Ö retmenlerin Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Arasında li kileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	204

BÖLÜM 1

1.G R

“Yönetim; kurumu amaçlarına ula tırmak için eldeki bütün kaynakları ve imkânları en iyi ekilde kullanma bilimi ve sanattır. Yönetim; grup gayretleri ile i lerin ba arılma sanatı ve bilimidir. Bir ba ka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının geçekle tirilebilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve de erlendirme gibi fonksiyonlara ili kin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerinin sistematik ve bilinçli bir ekilde uygulanmasıdır” (Erdo an, 2010, s.7).

E itim yönetiminin belirli bir alana uygulanmasına okul yönetimi denir. Bu alanın sınırlarını belirlemek için e itim sisteminin amaçları ve yapısı dikkate alınır. Elindeki bütün insan ve maddi imkânları en iyi ekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak ya atmak okul yönetiminin görevidir. Okul yöneticisinin görevinde ba arılı olması; okulu bir roller sistemi olarak görmesine, ö retmenlerin aynı zamanda di er personelin rol ve beklentilerine uygun davranmasına ba lıdır (Bursalıo lu, 2011).

Son zamanlardaki ara tırmalar, okul yöneticisinin geleneksel rol ve sorumluluklarının de i ti ini göstermi tir. Ça da okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları; liderlik, program geli tirme, ö retme ve ö renme süreçleri, ileti im grup süreçleri, performans de erlendirme gibi birçok farklı ba lık altında toplanmı tır (i man ve Turan, 2004).

Yapılan ara tırmaların sonucunda okul yönetiminde; yönetici kavramı ile liderlik kavramı her geçen gün birbirinden ayrılmakta, okul yöneticilerinin yöneticilikten ziyade liderlik özellikleri üzerinde daha çok durulmaktadır. Yine yöneticilerinin liderlik stilleri ve özellikleri üzerine birçok ara tırma yapılmı bu ara tırmalar sonunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ö retmenlerin davranı ları üzerinde etkili oldu u görülmü tür.

Bu bölümde okulöncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili kinin incelenmesi ile ilgili problem durumu, alt problemler, ara tırmanın önemi, sayılıtlar, sınırlılıklar ve ara tırmada kullanılacak olan terimlerin tanımlarına yer verilmi tir.

1.1. Problem Durumu

“Okul yönetiminin i leyi ine yön verenler okul yöneticileridir. Okul yöneticisinin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak ya atmaktır” (Taymaz, 1995,s. 21).

“Okul yöneticisi çalı anlar arasında ileti im kuran çalı anları e güdümlleyen ve sonuçta bütün yapılan etkinlikleri de erlendirerek okul örgütünü etkili ve ba arılı bir düzeye ula tırmaya çalı an ki idir” (Ba ar, 1995,s.29). Okul yöneticisi okulu meydana getiren, okulun yapısında bulunan; okulun amaçlarını gerçekle tirmesine, yapısını ya atmasına ve havasını korumasına destek olan iç unsurların lideridir. Okul yöneticileri, ö retmenleri motive etmek, kendilerini okula adamalarını sa lamak, onları okulun amaçları etrafında toplamak, en önemlisi de e itim-ö retim sürecini geli tirmek için, liderlik özelliklerini kullanmalıdır (Akçay,2003).

“Liderlik gelece i görmeyi, örgütün gelece ine ili kin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekle tirmek için seferber etmeyi içermektedir” (i man ve Turan, 2001,s.43).

“Güçlü liderlik; e itimde üstünlük ve e itli i, vizyonun süreklili ini, kaynakların toplanması ve tahsis edilmesini, geli menin bildirilmesini sa lar. Okul vizyonunu gerçekle tirmek için insanları, programları, hizmetleri destekler ve eylemleri ba latır” (Karlı, 2006,s. 23). “Örgütler, güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticiler tarafından yönetilmedikleri takdirde örgütün yenilenmesi ve de i ebilir özellikler kazanması mümkün de ildir” (Saylı ve Tüfekçi, 2008,s. 194). Son olarak da öz güveni yüksek, ço unlukla ki isel davranı lar göstermeyen, hızlı fikirler üreterek eyleme geçen ve etrafındakilerin davranı larını dikkate alan liderler amaçlarına nasıl ula ca mı bilirler (Tahao lu ve Gediko lu, 2009). Liderlik üzerine yapılan tüm bu tanımlamalarda; örgütü etkileyen en önemli ö elerden birinin yöneticinin liderlik özellikleri oldu u görülmektedir. E itim-ö retim etkinliklerinin yürütülmesi için gerekli ortamı hazırlayan okul liderlerinin özellikleri de sa lıklı bir e itim için önemlidir.

E itim, bireye müspet davranı lar kazandıran ve bireyin meslek sahibi olması için gereken etkenlerin temelini olu turan bir olgudur. E itim kurumlarının temel görevi, ö rencilerine beklenen davranı ları kazandırmak ve ö renme ya antılarının olu masını sa lamak için çevreyi e itime uygun bir ekilde düzenlemektir. Bu kurumlarda e itim hizmetini üreten e itim sisteminin vazgeçilmez i göreni ise ö retmendir (Ba aran, 2008).

Bayındır (2002,s.2)'a göre öğretmenler çalışmaları boyunca psikolojik, sosyal, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok faktör etkilenirler. Öğretmenlerin çalışmaları kurumun özellikleri, mesleki seçme durumları, mesleklerine verdikleri değer, çalışmaları kuruma olan bağlılıkları, aile hayatları, sağlık ve işten tatmin olma durumları bu etkenlerden en önemlileridir.

Araştırmalara göre, bu faktörlerden olumsuz etkilenen öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bunlardan bir tanesi mesleğe yabancılaşmadır. Bayındır (2002) mesleğe yabancılaşma bir öğretmenin, işini monoton bir etkinlik olarak algıladığını bunun sonucunda da dersine ve öğrencilerine dönük olumlu tutumları gösteremediğini, bu durumun eğitim – öğretim sürecinde etkililiği ve verimliliği azalttığını söylemiştir.

Yabancılaşma en genel anlamıyla ele alınırsa; bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmaları olarak ifade edilebilir (Marshall,2005). Latince ‘alienare’ kökünden türetilen yabancılaşma kavramı bireyi uzaklaştırma, yerini de işi tırma, ötekini yerine koyma anlamındadır. Günlük yaşamda ise; daha çok eski çevreden veya arkadaşlardan uzaklaşma anlamında kullanılmaktadır. Yabancılaşmanın psikiyatride çok uzunlukla normallikten uzaklaşma olarak kullanıldığı görülmektedir. Çayda psikoloji ve sosyolojide ise; bireyin yaşamı toplumda başka insanlara veya direkt kendisine karşı derecede yabancılaşma hissetmesi halini anlatmak için kullanılır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1992).

Yabancılaşma, insanın yaşamını özüne ters bir yaşam tarzına veya insan tabiatına uymayan bir yaşam ekline dönüşümüdür. Yabancılaşmada insan yaşamın öznesi olmaktan çıkar ve yaşamın nesnesi durumuna gelir. Yabancılaşma insanın kendini, özünü gerçekleştirilmeye çalışarak yaratıcı insan (özne) ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan (nesne), yani bakalarının etkisinde kalmasıyla olarak yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (İmrek ve diğerleri, 2006).

İnsan hayatının önemli bir kısmını çalışarak geçirir bu yüzden çalışma hayatı insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bireyin çalışarak hayatının devamlılığını sağlar. Çalışan bireyin maddi kazanç sağlamanın yanında işinden haz alması, mutluluk duyması, başarı kazanması gibi faktörlerle manevi kazançlar da elde eder (Keser, 2004).

nsan hayatında önemli bir yer tutan i hayatındaki devingenlik ve rollerin de i mesi mesleki yabancıla ma olarak adlandırılmaktadır. Hayatının büyük bir kesimini çalı arak geçiren bir bireyin yaptı ı i ten haz alarak mutlu olması, çalı tı ı kurumun verimlili ini artırır. Yabancıla ma sorunu ile kar ıla an bir insan kendini anlamakta ve yönetmekte sorunlar ya amakta; genellikle güçsüzlük duygusu ile kar ıla maktadır (Fromm, 1992). Ba aran (2000), i görenin çalı tı ı yer ile ilgili davranı bozuklukluları içine aldı ı yabancıla ma kavramını aldı ı etmeme, bo verme gibi kuruma zarar veren bir faktör olarak de erlendirmektedir.

nsanın çalı ma hayatında huzurlu olması, yaptı ı i ten haz alması, çalı tı ı ortama ve bu ortamdaki ki ilerle ili kilerine ba lıdır. Sahip oldu u potansiyeli ortaya çıkarmasında ve i inde verimli olabilmesinde en önemli faktörlerden birisi de çalı tı ı kurumdaki yöneticisiyle olan ili kisidir. Öte yandan; isteklerinin dikkate alınmaması, örgüt yöneticisinin olumsuz liderlik özellikleri, keyfi ki isel tutumlar ve bunların sonucunda ortaya çıkan duygular ki inin örgüte ve mesle e yabancıla malarına neden olabilmektedir.

Ö retmenlerin meslekte yabancıla ma sorunu ya aması, geli mekte olan devletlerin önemli e itim problemlerinden biridir. Özellikle insan hayatının en önemli, telefı edilmesi zor bir devresi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde; ö rencilerin iyi bir e itim alması, bütün hayatını etkileyecek bir durumdur. Okul öncesi ö retmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinden etkilenip mesle e yabancıla ması, kaliteli e itime engel olacak ve bu dönemin verimsiz geçirilmesine sebep olacaktır. Aynı zamanda bu durum ö retmenlerin kendi mesleklerine ili kin olumsuz algılarının artmasını, i ine kar ı duyarsızlaşmasını ve ba arısızlık duygusunu do uracaktır. Ba arısızlıkta ö retmende mesleki doyumsuzlu a sebep olacaktır.

Bu çalı mada, stanbul ili Anadolu Yakası özel ve devlet okullarında çalı an okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili ki ele alınmı tır. Çalı mamın temel amacı, okul öncesi yöneticilerinin liderlik stillerini belirleyerek, hangi özelliklerinin ö retmenlerde mesleki yabancıla ma ile ili kili oldu unu tespit etmektir.

Bu amaçla, liderlik stilleri ve mesle e yabancıla ma temel kavramlarına de inilmi , ardından okul öncesi ö retmenleri üzerinde ara tırma yapılarak, ö retmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili kisi vurgulanmı tır.

1.2. Problem Cümlesi

Ara tırmanın problem cümlesi “Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesle e yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ekinde belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin medeni durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin imdiki kurumda çalışmaya yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin u anki sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ö retmelerin çalıştıkları kurumun algılanan imkânlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Mesle e yabancılaşma düzeyi ö retmelerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Mesle e yabancılaşma düzeyi ö retmelerin yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Mesle e yabancılaşma düzeyi ö retmelerin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin medeni durumuna göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin sahip oldu u çocuk sayısına göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin çalı tı ı kurum türüne göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin imdiki kurumda çalı ma yılına göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin u anki sınıf mevcuduna göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin e itim verdikleri ya grubuna göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Mesle e yabancıla ma düzeyi ö retmelerin çalı tıkları kurumun algılanan imkânlarına göre anlamlı ekilde farklıla makta mıdır?
- Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik Stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasında anlamlı bir ili ki var mıdır?

1.3. Ara tırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocu un do du u dönemden temel e itime ba layaca ı zamana kadar geçen dönemi kapsar. Bu dönem insan hayatının kritik dönenlerinden biridir. Günümüzde okul öncesi e itimin önemi sürekli vurgulanmakta ve yaygınla ması için çalı malar yapılmaktadır. Okul öncesi e itim alan çocukların, bu e itimi almayan akranlarına göre en az bir ya ilerde oldu u ara tırmalarla kanıtlanmı tır. Okul öncesi e itim çocukları ilkö retime hazırlanırken, payla mayı, dayanı mayı, sosyalle meyi ve birlikte çalı mayı ö retir. Çocuklarda ö renmeye kar ı ilgi uyandırır ve çocu un var olan yeteneklerini açı a çıkarır.

Okul öncesi dönemde çocu un ne kadar ke fedebilece i, neler ö renebilece i ve hangi hızla ö renebilece i çocu un çevresinin ne kadar destekleyici oldu uyla ve çocu a ne gibi olanaklar sunuldu uyla yakından ili kilidir. Çevresel etkiler çocu un beyin geli imini olumlu yönde etkileyebilece i gibi, olumsuz çevre ko ullarına ba lı olarak istenmeyen bir ekilde de

etkileyebilir¹. Bu çevresel ko ullardan birisi de okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan ö retmenlerin mesleklerini icra ederken yöneticileriyle kar ıla tıkları sorunlardır. Ö retmenler yöneticilerinde algıladıkları olumsuz liderlik özelliklerinden etkilenebilmekte ve bunun sonucunda mesleklerine yabancıla abilmektedir.

“Mesle ine yabancıla an bir ö retmen, i ini kendi dı nda tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun ö retme-ö renme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile ö rencilerine dönük davranı larını olumsuzla tırmakta, bu da ö retme-ö renme sürecinde etkilili i ve verimlili i azaltmaktadır” (Bayındır, 2002,s.2). Bu ba lamda yabancıla ma sonucunda kendini güçsüz hisseden, i inde mutsuz olan ö retmenlerin çalı tı ı kurumlarda okul öncesi e itim planlanan hedeflere ula amamaktır.

Bu ara tırmada stanbul li Anadolu Yakasındaki özel ve devlet okullarında çalı an okul öncesi yöneticilerin liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili ki çok boyutlu olarak incelenmi tir. E itim kurumlarında çalı an okul öncesi ö retmenlerin; yöneticilerinin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sorunlardan dolayı mesleklerine yabancıla maları ve yabancıla manın do urdu u sonuçlar bu çalı manın ara tırma kapsamındadır.

Bu ara tırmada, okul öncesi ö retmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili kiyi ortaya koyarak buna kar ı bir farkındalık kazandırmak, konunun önemine dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Ara tırma sonuçlarının okul öncesi yöneticilerin liderlik özelliklerini ve çalı anlarla ili kilerini sorgulamalarına sebep olaca ı, ö retmenlerin i lerinin daha etkili ve verimli bir ekilde yürütülmesi için olumsuz ko ulların düzeltilece i, bunun sonucunda ö retmenlerin de i e yabancıla ma sorunuyla daha az kar ıla aca ı dü ünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Ara tırmada kullanılacak anketin ve ölçeklerin katılımcılar tarafından samimiyetle dolduruldu u varsayılmaktadır.

¹ <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu ara tırma 2013-2014 E itim Ö retim yılında stanbul ili Anadolu Yakasında özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi ö retmenleri ile sınırlı tutulmu tur.
2. Ara tırmada elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
3. Elde edilecek bilgiler, ankette uygulanacak sorularla ile sınırlı tutulmu tur.
4. Ara tırma, yapılacak istatistiksel çözümlmelerle sınırlı tutulmu tur.

1.6. Tanımlar

Yönetim: Örgütü hedeflerine ula tırmak için eldeki bütün kaynakları ve olanakları en avantajlı ekilde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdo an,2010).

Yönetici: Planlanmı bir hedef do rultusunda toplanan ki ileri; amaçlara ula mak için birbiriyle uyumlu ve i birli i içinde, etkili aynı zamanda verimli olarak yöneten ve bunun sorumlulu unu alan kimsedir (Erdo an, 2010).

Okul yöneticisi: “Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için i görenleri örgütleyen, emirler veren, çalı maları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen ki ilere okul yöneticisi denir ” (Gürsel,1997,s.77).

Okul Öncesi E itim: Çocu un dünyaya geldi i zamandan temel e itime ba layaca ı zamana kadar, çocukların geli im özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri dikkate alınarak, sa lıklı bir ekilde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden geli imlerini tamamlayıcı, olumlu ki ilik özelliklerin sa landı ı, yeteneklerinin ke fedildi i, çocukların özgüvenlerinin kazandırıldı ı, ebeveyn ve e itimcilerin aktif oldu u bir e itim sistemidir².

Lider: “Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, ef anlamlarına gelmektedir. Ba ka bir tanımda ise, lider, bir partinin veya bir kurulu un en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Liderlik, sözlükte, bir yarı mada en önde bulunan ki i veya takım anlamlarına da gelebilmektedir³.” “Bir ba ka tanıma göre lider, örgütsel yol göstericiler (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan ki idir”(Erdo an,2012,s.43).

²http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.html

³<http://www.tdk.gov.tr>

Liderlik: Örgütü amaçlarına ula tırma ya da örgütün amaçlarını de i tirmek için farklı bir yapı ve yöntem olu turmadır. Liderlik göze çarpan özelliklere takılmadan yeni durumlara göre olu ur (Erdo an,2012).Ba ka bir tanımdaysa liderlik, muayyen amaçlar ve hedefler yönünde ba kalarını etkileyebilme ve eyleme sürükleme gücü ekinde tanımlanmaktadır (i man, 2012).

Ö retmen: “Yüksekö retim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon e itimi olarak yeti mi olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın e itim kurumları ile kurs ve seminerlerde e itim-ö retim hizmetlerini yürüten ki ilerdir⁴.”

Yabancıla ma: “E itim Kurumu ve çevresinin ko ulları nedeniyle ö retim üyesinin, i ini ve i iyle ilgili geli meleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini kurumdan, çalı ma arkadaş larından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak i ine kar ı olumsuz tutumlar beslemesidir ”(Elma, 2003, s.10).

Mesle e yabancıla ma: “E itim kurumunda kendini ortaya koyamama ve mesle in içsel anlamının olmaması, yapılan i lerden oynanan rollerden doyum alınamaması halidir” (Otrar ve Halaço lu, 2011,s.7).

⁴ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622_1.html

BÖLÜM 2

2.KAVRAMSAL ARA TIRMALAR VE LG L L TERATÜR

2.1 L DERL K LE LG L L TERATÜR

Liderlik tarihin her döneminde var olmu tur. Hiyerar ik bir do ası olan insanın gelecekte de liderlerden vazgeçmeyece ini ve liderlere ihtiyaç duyaca ını söylemek yanlı olmayacaktır. nsano lu bireysel olarak gerçekle tiremeyece i ya da kar ılayamayaca ı ihtiyaçlarını, her zaman için benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelerek olu turdu u grup sayesinde gerçekle tirmeye çalı maktadır. Bu durum da liderli in ne kadar önemli oldu unu göstermektedir (Eren, 2010). Liderlik konusu yıllardır yo un ara tırmaların oda ında olmu tur. Bunun sonucunda günümüzde liderlik üzerine çok sayıda tanım ortaya çıkmı tır.

Bu ba lık altında lider ve liderlik kavramlarına, liderlik niteliklerine, liderli in güç kaynaklarına, liderlik kuramlarına, liderlik stillerine ve liderlik stillerinin seçimini etkileyen faktörlere yer verilmi tir. Arkasından yöneticilik ve liderlik kavramlarına, yöneticilik ve liderlik arasındaki farklara, okul yönetimi ve okul liderli i kavramlarına de inilmi tir.

2.1.1 Lider ve Liderlik Kavramları

Yapılan ara tırmalar gösteriyor ki, liderlik kavramı üstüne farklı görü lerin olması ve fikir birli ine varılmaması, bu olgunun bize çok yönlü ve farklı niteliklerinin oldu unu göstermektedir. Liderlik kavramı yönetsel alanyazında ve sosyal bilimlerde merakla takip edilmekte ve sıkça ara tırma konusu olmaktadır (Ünal,2012).

Liderlik sadece yönetim bilimi konusu ile de il psikolojik, sosyolojik gibi birçok bilim dalıyla iç içedir. Bu yüzden lider ve liderlik olgusuna farklı bakı açılardan bakılarak analiz edilirse farklı tanımlar ortaya çıkacaktır. Lider ve liderlik üzerine yapılan ara tırmalar sonucunda yapılan tanımlardan bazıları öyledir:

“Lider; belli bir durum, zaman ve ko ullar altında bir grup üzerinde; insanların örgütsel hedeflere ula mak için gönüllü olarak çabalamasını te vik eden, ortak hedeflere ula mada yardımcı olan, tecrübelerini aktaran, izleyenlerinin, uygulanan liderlik türünden ho nut olmalarını sa layan ki i, liderlik ise, amaçları gerçekle tirmek için grup aktivitelerini etkileme sürecidir” (Werner, 1993,s.17).

“Lider bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekle tirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır ”(Eren, 1993,s. 286).

elik (2005) liderli i, takipçilerini ortak hedefler ynnde toplama ve bu amaçları gerçekle tirmek için grup bireylerini inandırma süreci olarak görmektedir. Liderli i eylemler dizisi olarak görürken; lideri bu eylemler dizisini hareketlendiren ki i olarak ifade etmektedir. Liderlik, insanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sa layıcı etkileme davranımının gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Balcı,2005).

Liderlik ki inin bulundu u mevkiden çok karakterinin bir sonucudur. Liderlerin o unlukla özgüvenleri yüksektir. Lider olan yöneticiler ahsi davranı larda bulunmazlar, hızlı d np çabuk harekete geçerler, aynı zamanda etrafındakilerin tutumlarını dikkate alırlar (Bursalı lu,2011).

Liderlik tüm grubun gücünü çabalarında ortaya koyabilme; en fazla ortak d ncede birle tirerek i birli ini sa lama ve bunun sonucunda da insanları ba arıya ula tırmaktır. Gruptaki ki ilerinin ihtiyaçlarının ve arzularının farkına varma, grup enerjisini bu gereksinimleri ve istekleri kar ılamak için yöneltmektir. “Grup amaçlarını gerçekle tirmek için insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme ve yetki kullanarak kararlar alabilmek sanatıdır ”(Erçetin, 2000,s.4).

“Leitwood vd’e göre liderlik tanımlamaları öznel oldu u için ve zamana göre farklı yorumlandı ndan biraz zor ve karma ıktır. Liderlik zerine yapılan tanımlamalar incelendi inde liderli in daha çok bireyleri etkileme süreci olarak d nld ü görülmektedir ”(ahin,2003,s.13).

“Mentor (2007)’e göre ise liderlik, eski zamanlarda ki inin özünde var olması gereken bir durum olarak d nnlrken, kahraman ve yalnız kovboy tiplerindeki cesaret, karizma ve birazda dramatikli in bir sentezi olarak kabul görmü tr. ”

Liderli e ili kin çok sayıda tanımın yapılmı olmasından liderli in, basit yargılar ya da tanımlara indirgenemeyecek kadar karma ık bir yapı oldu u anla ılmaktadır. Liderli e ili kin yüzlerce tanımdan çıkarılabilecek önemli bir nokta, lider ve onu izleyenler arasındaki ayırt edici ili kidir (Akt. Sarpkaya ve di erleri,2013; Owens,2001).

Geçmişten günümüze kadar yapılan bütün bu farklı liderlik tanımlarının bazı ortak noktaları vardır bunlardan bu en belirgin olanları şunlardır:

- Lider kendisini izleyenleri ortak amaca yöneltir ve grubun amaçlarını gerçekleştirmek için ikna eder.
- Liderler bireysel çıkarlarının değil grubun amacının her şeyden önemli olduğunu kendisini izleyenlere kabul ettirir.
- Liderler bu süreçte kendisi değil hiçbir zaman kişisel çıkarlarını öne çıkarmaz her zaman grubun amaçları önceliklidir.
- Liderler yine bu süreci yerine getirirken kendisini izleyenleri ve çevresindekileri etkiler.

2.1.2.Liderlik Nitelikleri

(Nöce, Bedük ve Aydın, 2004,) liderlerin ayırt edici niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Liderin içinde insan sevgisi olmalıdır.
- Lider kişiler arasındaki ilişkileri yönetebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Lider, kendine olan inancı ve güvenini kaybetmemelidir.
- Lider, işine tutkun olmalıdır.
- Lider bir vizyoner olarak yön belirlemelidir.
- Lider demokratik kültürün ve katılımcı yönetimin oluşturulması için gayret göstermelidir.
- Lider, bir değişim aktörü ve aksiyon insanı olmalıdır.
- Lider, çalışanlarının başarılarından mutlu olmalıdır.
- Lider, bir mesajın sahibi olmalıdır.
- Lider, kurumda heyecan ve adanmışlık duygusunu oluşturmalı ve bunu diğer insanlara da iletmelidir.
- Liderler, sadece kişileri değil, aynı zamanda bilgiyi yönetebilmelidir.

Alın yazın incelendiğinde bir liderin kişisel özelliklerinin davranışlarına yansımakta olduğu görülmektedir. Olumlu kişisel özelliklerine sahip olan liderler buldukları örgütte motivasyonu yüksek bir çalışma ortamı sağlayacak bu da örgüte başarı getirecektir. Tam tersi bir durumla kişisel sorunlarını ve kişisel özelliklerini davranışına yansıtan liderler örgütte motivasyonu düşürüp izleyenlerin çevresini kıracaktır ki bu da işi verimi düşürecek.

Örgütteki lider, liderliği yapan bireyin kişiliğiyle uyumlu olmalıdır. Lider hem bireysel hem de örgütsel anlamda liderliğini sağlar. Eğer liderin kişiliği ile uyumlu olursa, liderin liderliği yakalamak kolay olacak bu da etkinlik ve hedeflere çabuk ulaşmayı sağlayacaktır (Ekim, Akgemici ve Çelik, 2001).

Bridge (2003) liderlerin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- **Fiziksel:** Hareketli, çalışkan ve enerjiktirler bu yüzden yorulmadan pek çok işin altından kalkarlar.
- **Kişisel:** Açık göz, özenli, disiplinli, ahlaklı, farklı ve özgünlüğü olma, dürüst ve özgüvenli olma kişisel özellikleri arasındadır.
- **Zekâ ve Beceri:** Uygun zamanda, uygun biçimde, doğru sonuçlar çıkarabilme, olaylara perspektif bakı açısıyla bakarak, doğru ve yansız algılayabilme, istikrarlı davranma, engellerden yılmama gibi özellikleri vardır. Aynı zamanda kendisini geliştirme, bilgili olma ve bilgisini çoğaltma, öğrendiklerini paylaşma, seri ve düzgün konuşma, iyi bir dinleyici olma, dinlediklerini doğru algılayabilme, kuvvetli bir belleğe sahip olma gibi zekâ ve yeteneklere sahiptir.
- **İle ilgili özellikler:** Amaçlara ulaşmak için sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirme, bıkmadan çalışma, iş etiği kurallarına uyma, sabırlı olma, başarı için en iyisini yapma, işine her zaman vakit ayırma, kendini motive etme gibi özellikleri vardır.
- **Sosyal özellikler:** Grup çalışmasını ve işbirliğini önemseme, popüler, itibarlı, sevecen, nazik, diplomatik, atılgan olabilme, empati kurabilme, başarılarını başkasından önce duyünebilme gibi sosyal özellikler lider olmak için gereklidir. Ayrıca ülke içi, uluslararası seyahat etme gibi hareket özgürlükleri vardır. Ailesel bağlar hareket etme özgürlüklerine engel olmaz.

2.1.3. Liderlik Güç Kaynakları

Liderlik konusunun anlaşılmasında liderlik güç kaynaklarını incelemek yararlı olacaktır. Yönetici ile lider arasındaki farklılıkların belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak liderlik güç kaynakları bir grupta toplanabilir (Akt. Çelik, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 1991):

- **Yasal güç:** Liderin hiyerarşik yapı içindeki pozisyonuna ya da görevine uygun sahip olduğu yetkilerden kaynaklanan güçtür. Bu güç liderin altındaki kişiler üzerindeki yetkisine dayanır ve onlar tarafından kabul edilir.

- **Ödül gücü:** Liderler ço unlukla örgütteki ödül gücünü kullanarak astların yeteneklerini ke federler. Aynı zamanda çalı anların bekledi i ödülü anlamaya çalı ırlar. Hangi ödülün kime verilece ini lider belirler. Ödül gücü; para, görevde yükselme, yaptı ı i i de erlendirme ve iltifat etme gibi güçleri kapsayabilir.
- **Zorlayıcı güç:** Ödül gücünün tam tersidir. Zorlayıcı güç, liderin emirlerine astların uymaması durumunda, kontrol etme ve cezalandırma gücü olarak ifade edilir. Derecesini a a ı çekme, maa ını arttırmama, davranı larını cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi durumları kapsar.
- **Uzmanlık gücü:** Grubun gereksinimlerini sa lamaya yönelik olarak liderdeki özel kabiliyet ve bilgileridir. Lider çözümlenme, tatbik etme ve denetleme yetene ine sahiptir.
- **Karizmatik güç:** Liderin takipçileri üzerindeki güçlü etkidir. Karizmatik gücü olan lider kendisini izleyenleri cazibesi ve saygınlı ı ile etkiler. Tarihte karizmatik liderlerden Atatürk, Mahatama Gandhi ve Martin Luter King önemli örnekleri olu turmaktadır.

“Liderin güç kayna ına yönelik olarak yapılan ara tırma sonuçları a a ıdaki gibi özetlenmi tir”(Akt. Çelik,2013,s.6; Lunenburg ve Ornstein, 1991, s. 122):

1. “Yasal güç, i görenler arasında sürekli olarak i doyumsuzlu u, direnme ve çatı ma olu turmaktadır. Yasal güç, verimlili i olumsuz yönde etkileyebilir ve en dü ük düzeyde itaat olu turabilir.”
2. “Ödül gücü, kısa bir süre için i gören performansını do rudan etkileyebilir. Ödül gücünü uzun süre kullanma, i görenler arasındaki duygusal ili kileri ve i doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir.”
3. “Zorlayıcı güç, i görenler arasında geçici bir itaat olu turabilir. Zorlayıcı gücün yan etkileri, hayal kırıklı ı, endi e, intikam alma ve yabancıla ma biçiminde ortaya çıkabilir. Zorlayıcı güç, i doyumsuzlu u, dü ük performans ve i gören devrine yol açabilir.”
4. “Uzmanlık gücü, güvene dayalı iklimle yakından ilgilidir. Liderin etkisi izleyenler tarafından içselle tirilir. Uzmanlık gücünü kullanan lider, izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük olu turur ve güdülenmeyi içselle tirir.”

5. “Karizmatik gücü kullanan lider, izleyenler üzerinde co kusal ve tartı masız bir güven, ba lılık ve özde im olu turmaktadır. Bu güç uzmanlık gücüne benzemekle birlikte, uzmanlık gücünden daha az bir gözetim gerektirmektedir.”

Okul müdürü formal bir e itim lideridir. Okul müdürünün, liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurarak kullanması, onu formal bir lider konumuna ta ır. Fakat liderlik için mühim olan bu üç gücün yanında ahsi güçlerin de kullanılmasıdır. Bütün okul müdürleri karizmatik güce sahip de ildir. Buna ra men, okul lideri uzmanlık gücünden yararlanabilir. Türkiye’deki okul müdürlerinin e itim yönetimi ile ilgili hizmet öncesi bir e itim almamaları, onların uzmanlık gücünü kullanmalarını büyük oranda kısıtlamaktadır (Açıklalın, 1994).

Çelik (2013), okul müdürlü ünü iyi bir ö retmenlik ya da yasal konulara hâkim olma olarak gören okul yöneticilerinin, okul yönetiminde profesyonel bir bakı acısı geli tiremeyece ini savunmu tur. Aynı zamanda okul yöneticisinin uzmanlık gücünü kullanmasını, e itim yönetimi alanındaki uzmanlı ına ba lamı tır.

2.1.4.Liderlik Kuramları

Liderlik ile ilgili ilk ara tırmalar, öncelikle dönemin askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik niteliklerinin incelenmesiyle ba lamı tır. Dönemlerinde ça a damgasını vurma liderlerin ki isel özellikleri incelenmi ve liderli i olu turan bireysel ve toplumsal özellikler tespit edilmeye çalı ılmı tır. Gandhi, Napoleon, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmayan karizmatik liderlerin ya adıkları dönemlerde ortaya çıkı ları ve topluma etkileri yıllarca ara tırılmı ve bu ki ilerın liderlik nitelikleri belirlenmeye çalı ılmı tır (Erdo an, 2004).

“Liderlik yakla ımlarında ilk geli tirilen yakla ım özellikler yakla ımdır. Bir bireyin lider olabilmesi sahip olabildi i özellikleri ile ili kilidir. Fakat yapılan ara tırmalar sonucunda etkili liderlerin aynı özellikleri ta imadı ı anla ılmı ve bu yakla ımlardan bir verim alnamamı tır. Ara tırmacılar liderin sahip oldu u bu özellikler yerine grup içinde nasıl davrandı ını ara tırmı lar ve davranı sal yakla ım ortaya çıkmı tır. Davranı sal yakla ımın temelinde liderin liderlik sürecinde gösterdi i davranı lar yatar. Birlikte oldu u ki iler ile ileti im kurma biçimi, yetki devri, planlama ve kontrol biçimi ve amaçları belirleme stili gibi davranı lar üzerinde durmu tur. De i ik ko ullar de i ik liderlik biçimlerini gerektirir

dü üncesiyle de durumsallık yakla ımı ortaya çıkmı tır. Durumsallık yakla ımı en uygun liderlik davranı ını ko ulların belirleyece ini vurgular”(Yıldırım, 2006,s. 42).

Brayman, kronolojik takvime göre liderlik kuramlarını Tablo 1.'de Özellik Kuramı, Davranı çı Kuram, Durumsal Kuram ve Yeni Yakla ımlar olarak dört a amada ifade etmi tir.

Tablo1.Liderlik Kuramlarının Tarihsel Geli imi

YILLAR	L DERL K KURAMI	KURAMIN ANA F KR
1940'lara kadar	Özellik Kuramı	Liderlik do u tan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranı çı Kuram	Lider gücünü gruba olan davranı larından alır.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni yakla ımlar	Lider vizyonu olan ki idir.

Kaynak: ahin,2003,s.15. *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri le Okul Kültürü Arasındaki li kiler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir.

2.1.4.1.Özellikler Yakla ımı

“Özelikler teorisinin geli tirilmesinde Sanayi Devrimi'nin önemli rolü bulunmaktadır. Buhar gücünün ke fedilmesiyle ba layan Sanayi Devrimiyle birlikte bilimsel olarak yönetim kavramı da anılmaya ba lanmı tır. O döneme hâkim olan yönetim unsurları i bölümü, uzmanla ma, standartla ma, hiyerar i, belirli kural ve yöntemlerin uygulanmaya konulmasıydı”(Gül, 2003,s.7).

Geleneksel Yakla ım olarak da isimlendirilen Özellikler Yakla ımı insanların ta ıdıkları özel niteliklerinden dolayı lider oldukları görü üne dayanmaktadır (Öztop,2008). Aristo bireylerin onları lider yapacak özelliklerle birlikte do du unu dü ünmekteydi. Liderli i belirleyen anahtar faktörlerin içsel oldu u yargısı liderli in özellik yakla ımını ortaya çıkarmı tır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu teorinin hareket noktası “lider olunmaz ancak lider olarak do ulur” ekinde özetlenebilir. Teoride liderle ilgili olarak incelenen en önemli özellikler; fiziksel özellikler (boy, a ırlık, ya , sa lık durumu, çehre vb.) ve ki isel özellikler (zekâ, e itim durumu, konu ma yetene i, sosyal ili kiler, ileti im gücü, güven verme, giri im, risk alma, cesaret, kendine güven vb.)

olarak gruplandırılabilir. Sonuçta incelenen liderlerle ilgili ortak özellikler belirlenememiştir (İman, 2012).

Özellikler yaklaşıma göre, kişinin liderlik davranışları ve başarısı liderin taşıdığı özelliklerden etkilenmektedir. Buna bağlı olarak bir kişinin grupta lider sayılması ve grubu yönetebilmesi taşıdığı özelliklere bağlıdır. Bu yaklaşıma göre lider, kişilik özellikleri, bireysel kabiliyetleri ve bedensel özellikleri yönünden takipçilerinden ayrılır ve bu ayrılık onun lider olmasının tek sebebidir (Avcı ve Topaloğlu 2009).

Özellikler kuramının en zayıf noktası genellemeler yapıp, bu özelliklerin bütün liderlerde bulunduğunu iddia etmesidir. Neden sonuç ilişkisi ile çalışanları göz ardı etmesi ve bütün özellikleri erkeklere yönelik olarak belirlemesi diğer zayıf noktalarıdır (Topçu, 1999). Liderlerin özelliklerini belirlemek için geliştirilen ölçütler soyuttur. Özellikle liderlik özelliklerini saptamaya yönelik olarak geliştirilen anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği tartışılmaktadır. Bunun birlikte liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından alakalıdır. Belirli liderlik özelliklerine sahip olan insanların, yaşadıkları toplumdan başka bir toplumda etkili bir lider olmaları imkânsızdır (Çelik, 2013).

Yapılan araştırmalarda bazen aktif liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş bazen grupta liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar olduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için diğer deyişle kişilere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 2011).

Liderliği sadece kişisel özelliklerle sınırlanamayla aynı zamanda kişinin grup içindeki davranışlarını ve diğer kişilerle ilişkilerini, kendisini izleyenlere karşı nasıl bir tutum sergilediğini de dikkate almak gerekir. Özellikler teorisinin yeterli gelmemesi üzerine araştırmacılar dikkatlerini liderlerin davranışlarına yöneltmişler; liderlerin taşıdığı özellikler yerine takipçilerin özelliklerine ve liderin bu durumda nasıl bir tutum sergilediği konusuna değinmişler bunun sonucunda Davranışsal Liderlik Kuramını ortaya koymuşlardır.

2.1.4.2.Davranışçı Kuram

Çetin (2008)'a göre bu kuramın temel düncesi; liderlerin kişisel özelliklerinden çok, liderlik süreci içerisinde gösterdiği tutumların aktif ve başarılı olmalarını sağladığıdır. Davranışsal kuramda; lider hem kurumun amaçlarını göz önüne almalı, hem de amaçları gözetmenin yanında grubun üyelerinin gayretlerine destek olmalı, onların kişisel değerlerini koruyucu tutumlar göstermelidir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

“Davranı lar Yakla ımı’na göre, liderli e özgü belirli davranı lar vardır ve bunlara uygun hareket edenler, liderlik özellikleri göstermeye ba larlar. Bu yakla ıma göre liderlik, liderin özelliklerinden çok, onun davranı larının ve bunların sonuçlarının grup tarafından kabullenilmesi ve be enilmesiyle ortaya çıkar ve sürekli olur. Ku kusuz, liderin faaliyetlerini etkileyen ve biçimlendiren di er bazı de i kenleri de gözden uzak tutmamak gerekmektedir. Buna göre, liderin davranı larını belirleyen de i kenler unlardır” (Dilek, 2005,s. 12):

- Takipçiler,
- Amaçlar,
- Liderin kişisel özellikleri,
- Ortam koşulları

Davranı sal teoride ara tırmacılar iki ana liderlik tarzını dikkate almı lardır. Bunlardan bir tanesi göreve yönelik liderlik biçimi; di eri insana yönelik liderlik biçimidir. Ara tırmalarda insana yönelik liderlik tarzının daha ba arılı oldu u varsayımı do rulanmı , fakat açık bir sonuç elde edilememi tir. Bu kuram liderlik kavramını özellikler kuramına benzer ekilde, lideri dikkate alarak ara tırmı tır. ncelemelerde özellikler kuramından ayrılan yönü ise; ara tırmaları, liderlerin özelliklerine de il davranı larına yöneltmesidir. Davranı sal teorisine göre, ba arılı ve etkili liderler, ba arılı ve etkili olmayanlardan gösterdikleri davranı larla ayrılırlar. Liderlerin altındaki ki ilerle diyalog u, gerekti inde yetki devri yapıp yapmaması, tasarlama ve denetleme biçimi tesir gücünü gösteren ö eler olarak incelenmi tir (Eren, 2009).

Davranı sal Kuramın, Özellikler Kuramına göre çok önemli üç yararı vardır. Bunlar (Zel, 2006):

- 1.Liderin özelliklerini ara tırmak yerine, davranı ları üzerinde odaklanmak biçimsel liderlik ile birlikte, biçimsel olmayanları da açı a çıkarır.
2. ayet liderin ne oldu unu anlatabilecek etkili davranı ekilleri ortaya konursa, bu davranı ların e itimle ki ilere kazandırılması sa lanabilir.
- 3.Liderlerin davranı ekillerine göre gruptaki ki ilerın tutumları, lider ile grup üyelerinin davranı ili kilerini yakından ara tırma imkânı do urur.

Davranı sal liderlik teorisini olu turan çalı malar öyledir:

- Ohio State Üniversitesi Ara tırmaları
- Michigan State Üniversitesi Ara tırmaları
- Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

- McGregor'un X ve Y Kuramı
- Likert'in Sistem 4 Modeli

2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Ara tırmaları

1945 yılında ba layan Ohio State Üniversitesi liderlik çalı maları, Davranı sal Liderlik Kuramının geli mesine katkıda bulunan önemli çalı malardan bir tanesidir. Liderlik davranı ları üzerine bir takım çalı ma yapan Ohio State Üniversitesi ara tırmacıları, liderlik davranı larındaki ana ö enin liderin astlarını grup amaçlarına yöneltme oldu unu söylemektedir (Cinel, 2008).

“Ohio State Üniversitesi çalı masının basında, liderlerin sergiledikleri davranı ları gösteren dokuz kategoriden olu an 1800 tanım olu turulmu ve uygulanan faktör analizinden sonra iki genel liderlik tarzı bulunmu tur”(Kılıçaslan,2009,s.19):

1. Ki iyi dikkate alan (Consideration structure)
2. e a ırlık veren (Initiating structure) yapılar

1. Ki iyi dikkate alan yapılar: Lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarını yakından takip eder. Bu tarzı önemseyen liderin gösterdi i davranı biçimi yapılmakta olan i in ba arıya ula ması içindir (Zel,2006).

2. e a ırlık veren yapılar: e a ırlık vere yapılar, liderin gösterdi i davranı larında i e ve i in tanımlanmasına verdi i önemi anlatmaktadır. Grup üyeleri arasındaki ili kilerde güveni, astların fikirlerine saygıyı, kar ılıklı diyalo u ve onların hislerine önem vermeyi kapsamaktadır (Zel,2006).

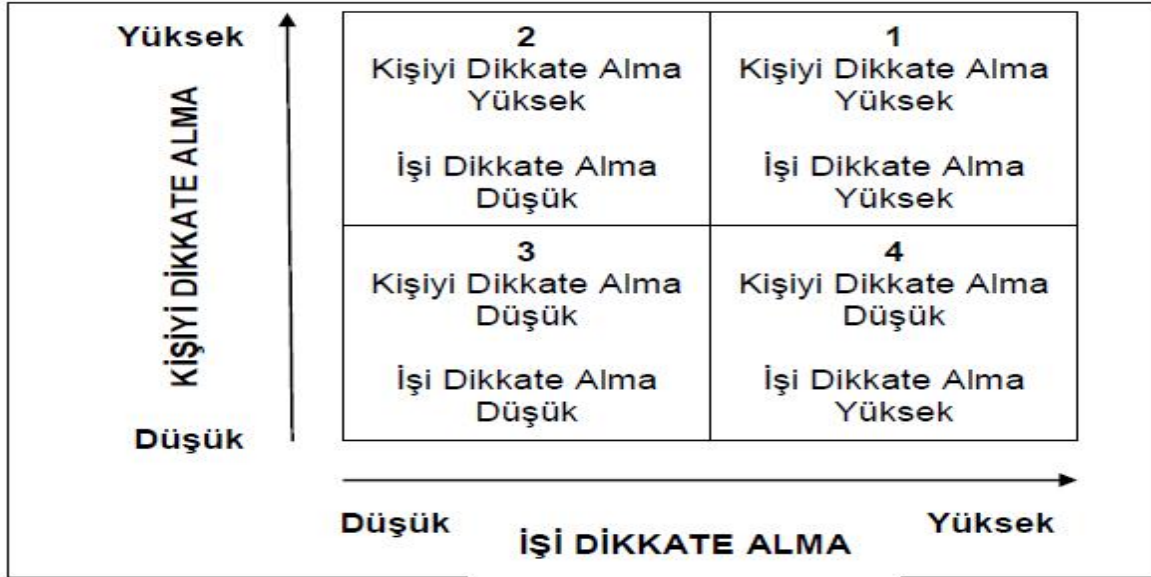
Yapılan ara tırmalar sonunda a a ıdaki sonuçlar ortaya çıkmı tır (Öçal, 2002):

-Liderin ki iyi dikkate alan davranı ları arttıkça, çalı anların devir hızı ve devamsızlı ı azalmaktadır.

-Liderin i e a ırlık veren davranı ları arttıkça da, grup üyelerinin i teki verimi artmaktadır.

Bu çalı ma kapsamında liderler ekil 1'de görüldü ü gibi dört farklı türde liderlik davranı ı gösterebilir (Bolat, 2008,s.11).

ekil 1. Ohio State Liderlik alı maları Liderlik Davranı ları



Kaynak: Bolat,2008,s.11.*Dönü ümcü Liderlik, Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranı ı li kisi* (1. baskı). Ankara: Detay Anatolia Akademik Yayıncılık.

Ohio State Üniversitesi liderlik çalı malarının sonucuna göre; bir yönetici ki iyi dikkate alma ve iş i dikkate alma tarzlarının birbirine ba ılı olmamasından dolayı, her iki tarzın özelliklerini az ya da çok gösterebilir (Bolat, 2008, 12).

2.1.4.2.2.Michigan State Üniversitesi Ara tırmaları

“Michigan Ara tırması, örgütlerde liderlik konusunda yapılan ilk ve kapsamlı ara tırmadır. Çalı maların yapıldı ı yer olan Michigan Üniversitesi Sosyal Ara tırmalar Enstitüsü’nün ikinci Dünya Sava ı sırasında kurulmu tur; 1948’de Rensis Likert başkanlı ında liderlik ara tırmasına ba lanmı tur ve 1950’de liderli e ili kin ilk raporunu yayımlanmı tur” (Bakan, 2004, s. 69).

Michigan Üniversitesi Liderlik alı maları liderin verimlili inin be boyutu oldu unu ortaya koymu tur. Bu boyutlar u ekilde ifade edilmektedir (Daft, 2010):

1. Görev tanımı,
2. Grup üyelerine yakla ım,
3. Denetleyicinin yakınlı ı,
4. Grup ili kilerinin niteli i ve
5. Üstlerin yaptı ı denetlemenin cinsi

Bu ara tırmaların Ohio State ara tırmalarından ayrıldı ı önemli bir nokta lider tutumlarının ki ilere yönelik olan taraftan üretime yönelik kar ıt tarafa kadar yayılan bir süreç olarak ele alınmasıdır. Ohio State ara tırmalarında bulgular, insan ili kilerine ve göreve dönüklük ö eler, tanım bakımından Michigan ara tırmalarındaki bu iki tarafla aynı do rultudaysa da; Ohio State ara tırmalarının sonucu bu iki ö enin ba ımsız oldu u, yani bir yöneticinin her iki ö eye de yüksek ya da alçak düzeylerde sahip olabilece i merkezindeydi. Buna kar ıt olarak Michigan ara tırmaları, bir yöneticinin ne kadar ki iye yönelik tarza yönelirse o kadar üretime yönelik tarzdan uzakla aca ını söyler. Ba ka bir deyimle, ö eler özde , ö eler arasındaki ili ki ise de i ik olarak saptanmı tır (Baysal ve Tekarslan,1996).

2.1.4.2.3.Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Yönetim Tarzı Matriksi Modeli Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalı malarından yola çıkarak olu turulmu yönetim tarzı modelidir. Robert Blake ve Jane Mouton tarafından yöneticilerin gösterdikleri davranı ları izah etmek ve de i tirmek için kullanılmı daha sonra bir matriks haline getirilmi tir.

Yönetim Tarzı Matriksi, 1960 yıllarda ortaya çıkmı hem yöneticilerin hem de liderlerin daha iyi tanınmaları amacıyla çok sık kullanılan bir çalı madır. Blake ve Mouton liderlerin i ve ili ki ortamında gösterdikleri temel davranı yönelimlerini bir grafik üzerinde tanımlamı tır. Grafi i insana ve i e yönelik iki temel davranı biçimleri ekinde ayırmı , çalı manın sonucunda da grafik üzerinde de i ik davranı gruplarındaki liderlik tutumlarını ortaya koymu tur (Fındıkçı,2009).

ekil 2. Blake ve Mouton'un Yönetim Labirenti

		İşe Yönelik							
İnsana Yönelik	1-9								9-9
					5-5				
		1-1							9-1

Kaynak: Fındıkçı, 2009,s.68. *Hizmetkâr Liderlik* (2.baskı). stanbul: Alfa Yayınları.

Grafikte görüldü ü gibi liderlik davranı biçimleri, insana yönelik ve i e yönelik olmak üzere iki temel faktöre ayrılmı tır. Blake ve Mouton insana ve i e yönelik faktörlerin birbiriyle etkile imini göstermek amacıyla grafi i 1'den 9'a kadar bölerek bir matris olu turmu tur. Sonuçta bu modele göre, be ayrı liderlik tipi ve davranı ı belirlenmi tir.

Blake ve Mouton'un 'Yönetim Tarzı Matrisine' göre ortaya çıkan bu liderlik tarzları öyledir (Arıkan 2003; Bolat 2008):

- **Cılız Liderlik (1,1):** Bu liderlik tarzında yöneticinin üretim ve insanlara ilgisi azdır. Liderler grup üyelerinin arzularını ve ihtiyaçlarını pek önemsemezler aynı zamanda sorumlu oldu u i te ba arılı olmak için gayret göstermezler. Zayıf liderler yalnızca kurumdaki yerini korumak için u ra ır, çatı malara girmez, ma lubiyet ya adı ında direnmez ve kendisinden beklenenin fazlası vermek için hiç çaba göstermezler. Bu tür liderler üreticilikten uzaktırlar.
- **ehir Klubü Liderli i (1,9):** Bu tarzda lider, üretimden çok insan içi diyalogları önemser. Lider, düzeni bozmamak ve grubu hedefler etrafında toplamak için genellikle ödül gücünü kullanırken, zorlayıcı güç ve yasal güce pek fazla yönelmez. Bu tür yöneticiler, ki ilerinin mutlulu u sa lanırsa ve içlerinde ahenk sa lanırsa daha verimli çalı acaklarını dü ünürler. E er ba kaları tarafından onaylanırlarsa önemli derece motivasyonları artar.
- **Görev Liderli i (9,1):** Bu tür liderlerin kendilerine göre en önemli i leri; grup üyelerinin görevlerini düzenlemek, izleyecekleri yolları göstermek ve onları denetlemektir. Yönetim için insanlar bir araçtır ve onların mutlu olması için, ihtiyaçlarını sa lamak gibi gerekli tedbirleri almazlar. leti im formel belirli kurallara ba lı oldu undan ast ve üstler üretici fikirler ortaya koyamazlar.
- **Orta Yolcu Liderlik (5,5):** Orta yolcu liderlikte yönetici, i ve insan ili kilerini dengelemeye çalı ır. Biçimsel ve biçimsel olmayan ileti im aynı mertebede ehemmiyetlidir. Lider, ki ilerinin morallerinin bozulmasını önleyici ve çalı ma isteklerini kırmayan etkinlikleri seçerek verimli i dü ürmemeye çalı ır. Bu ekilde üretim artırılır fakat üretimin maksimum seviyeye çıkarılması sa lanamaz.
- **Ekip Liderli i (9,9):** Ekip liderine göre, insan ve üretim birbirine ba lı faktörlerdir. Bu yüzden birinin önemsenmemesi di erinin ba arısına engel olur. Bu tip lider; i ine odaklanarak ba arılı olmak isteyenleri örgüt amaçları çerçevesinde toplayarak, onların hırsları sayesinde aktif ve verimli bir örgütsel ba arı sa lamayı dü ünür. Bunun

yanında bireylerin arzularını faal bir şekilde karşılayarak, grup üyeleri ile arasında güven, saygı ve dayanışmayı kazandırmak için uğraşır.

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi, lider davranışlarının temelini açıklaması yönünden önemli görülmekle birlikte; izleyicilerin niteliklerinin ve durumsal etmenlerin hesaba katılmamasından dolayı sınırlı bir kullanımı vardır (Çelik, 2013).

2.1.4.2.4.McGregor'un X ve Y Kuramı

Davranışsal liderlik kuramlarından biridir Douglas McGregor tarafından 1960 yılında ortaya konan X ve Y kuramlarıdır. Bu modelde, geleneksel yönetimi simgeleyen X kuramı ile örgütsel bütünle uyumu simgeleyen Y kuramını birbirinden bağımsız, ancak sistematik biçimde ele almıştır. McGregor, çalışması sonucunda ilk önce geleneksel görüşün temel değerlerini X kuramında bir araya getirmiş, daha sonra da bu görüşleri eleştirerek Y kuramının temel ilkelerini ortaya çıkarmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Eren (2009), bu varsayımların birbiriyle karşıt düğünceleri ihtiva eden iki grupta toplandığını söylemiştir:

- **X Kuramı:** İnsanlar çalışmaktan pek hoşlanmaz ve görevini yapmaktan kaçmak için çabalar. Bu kurama göre, kişiler sorumluluk almaktan istemezler ve çok istekli çalışmazlar, onlar için güvencede olmak her şeyden önemlidir. Bu nedenle çalışmalarını sağlamak için kişileri zorlamak gerekir. Aynı zamanda insanlar denetim altında tutulmalı ve hedeflere ulaşmaları için gerekirse cezalandırma yoluna gidilmelidir.
- **Y Kuramı:** “İnsan için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır. İnsan doğuştan tembel değildir, tecrübeleri sonucu tembellemez; belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır, uygun şartlar altında potansiyelini geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir. Bundan dolayı yönetici, uygun bir ortam yaratarak çalışanın kendini geliştirmesini sağlamalıdır”(Akt. Arslan, 2007, s.16).

2.1.4.2.5.Likert'in Sistem 4 Modeli

“Michigan Üniversitesi profesörlerinden Likert ve arkadaşları insan ve sermaye kaynaklarının, uygun yönetimi gerekli kılan değerler olduğunu görmüşler ve bu düğünceden hareketle etkin olan organizasyonlarla, etkin olmayan organizasyonları birbirinden ayıran yapısal ve davranışsal faktörleri incelemişler daha sonra örgütsel değişim programları geliştirmişlerdir”(Karakıta, 2009,s. 68). Liderlerin gösterdikleri davranışlar dört sisteme ayrılmıştır, her sistemin içerdiği varsayımlar ve davranışlar belirlenmiştir. Bu dört sistem ve özellikleri Tablo 3'de özetlenmiştir (Koçel,2011):

Tablo 3: Likert'in Sistem 4 Modeli

Liderlik De i imi	Sistem 1 (stismarcı, Otokratik)	Sistem 2 (Yardımscver Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
1.Yönetilenlere olan güven	Yönetilenlere güvenmez.	Hizmetçi efendisi arasındaki gibi bir güven anlayı ma sahiptir.	Kısmen güvenilir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
2.Yönetilenlerin algıladıkları serbesti	Yönetilenler i ile ilgili konuları, tartı mada kendilerini serbest hissedemez.	Yönetilenler kendilerini hiçbir zaman serbest hissetmezler.	Yönetilenler kendilerini oldukça serbest hisseder.	Yönetilenler kendilerini tamamen serbest hisseder.
3.Üstün yönetilenlerle olan ili kisi	Sorunların çözümünde yönetilenlerin görü lerini nadiren alır.	Bazen yönetilenlerin fikirlerini alır.	Genel olarak yönetilenlerin fikirlerini alır ve kullanır	Daima yönetilenlerin fikirlerini alarak onları kullanır.

Kaynak: Koçel, 2011,s.582. *letme Yöneticili i* (13. baskı). stanbul: Beta Basım Yayım.

Tablo 3 incelendi inde lider-ast ili kisinin Sistem 1 tipinde sınırlandı ı ve katı oldu u görülür. Sistem 4 tipi ise ast-üst ili kisinde tam anlamıyla bir serbestli i tavsiye etmektedir. Likert Sistem 4 Modelin 'de bu iki uç arasında bir farklıla ma görülmekte; Sistem 4'e yöneldikçe, astların dü üncelerinden faydalanma, liderin astlara olan güveninde artı ve i konusunda astların serbestlik duygusu ço alırken, Sistem 1 tipinde ise bunlar dikkate de er ekilde sınırlandırılmaktadır. Likert'in bu sistemi, durumsallık yakla ımının sonuçlarının biçimlendirilmesi olarak da görülebilir (Erdal,2007).

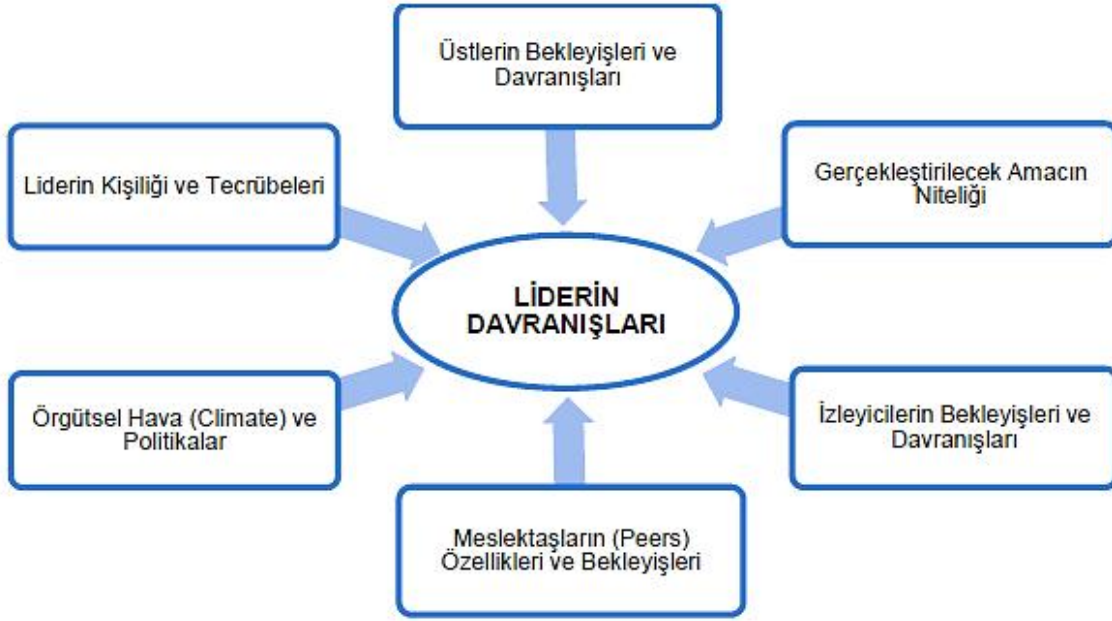
2.1.4.3.Durumsal Yakla ım

Durumsal liderlik teorisinde, lider ve takipçilere ilave olarak “ ko ullar” veya “durum” de i kenleri de göz önüne alınmı tır. Bu kuram, lider ve liderlik ba arısının ortaya konmasında durum ve ko ulların önemli oldu unu vurgulamı aynı zamanda evrensel bir liderlik tarzının olmayaca ını savunmu , bunlarla da özellikler teorisi ve davranı sal teoriden ayrılmı tır (Türkmen ve di erleri,2013). Bu kuram 1970'li yıllardan sonra yapılan bir takım ara tırmalara göre ekillenmi tir. Davranı sal kuram, en iyi örgüt yapısını vurgularken, bu kuram durumsal ko ullar üzerinde durur. Durumsallık yakla ımı örgütü bir sistem olarak ele almaktadır. Ancak, her sistemin içsel ve dı sal ko ulları farklı oldu undan, kurulacak yapının ve izlenecek yönetimin farklı olaca ını savunmaktadır (Sarpkaya ve di erleri,2013).

Bu teoriye göre liderin etkinli ini belirleyen faktörler unlardır (Koçel, 2011) :

- Gerçekle tirilmek istenen hedefin niteli i
- Takipçilerin (grup üyelerinin) yetenekleri ve beklentileri
- Liderli in ortaya çıkt ı organizasyonun nitelikleri
- Lider ve takipçilerin geçmi bilgi ve tecrübeleri vb. Bu durum ekil 3'te u ekilde ifade edilmektedir:

ekil 3:Liderlik Davram ını Etkileyen Faktörler



Kaynak: Koçel, 2011, *İletme Yöneticili i* (13.baskı). stanbul: Beta Yayınları.

Durumsallık kuramları öyledir:

- Fred Fiedler' in Etkin Liderlik Kuramı
- Hersey- Blanchard' ın Durumsal Liderlik Kuramı
- Amaç- Yol Kuramı
- Reddin' in Üç Boyutlu Lider Etkinli i Yakla ımı
- Vroom- Yetton' un Liderlik Yakla ımı

2.1.4.3.1.Fred Fiedler' in Etkin Liderlik Kuramı

“Fiedler’in etkin liderlik modeli, durumsal liderlikle ilgili en fazla kabul gören ve en fazla bilinen modeldir. Fiedler, durum ve ko ulları göz önünde bulundurarak lider davranı larını incelemeye çalı mı tır. Bu modelde liderlerin davranı larının etkinli ini belirleyen üç önemli durumsal de i ken vardır. Bu de i kenleri a a ıdaki ekilde sıralamak mümkündür ”(Koçel, 2011, s. 585):

- **Lider ile Takipçiler Arasındaki İlişkiler:** Bu de i kene göre, takipçiler liderlerini severler, güvenirlir, onu benimserler ve ona gönülden ba lıdırlar. Liderin karizmatik ki ili i ile kurdu u bu ili kiler, takipçilerini etkileme becerisini gösterir. ayet liderin izleyicileri ile arasında kurdu u ili kilerin “iyi” oldu u dü ünülüyorsa, yani lider sayılıp seviliyorsa, lidere güveniliyorsa, liderlik için pozitif bir ortam vardır. Bilakis lidere güvenilmiyorsa ve lider sevilip benimsenmiyorsa, ili kilerin “zayıf” oldu u kabul edilecek ve bu da liderlik için negatif bir ortama sebep olacaktır.

- **Ba arılacak İni Niteli i:** Bu de i ken, grup üyelerinin ba arılı olmak için u ra tı ı i ile alakalı, metot ve ilkelerin belirlenip belirlenmedi ini gösterir. Buna de i kene göre, de i meyen metotlarla yapılması gereken i ler oldu u gibi; i i yapacak ki ilerin iste ine bırakılan i lerde vardır. Sıradan i lerin ço unlukla amaçları açıktır ve nasıl yapılaca ı kararla tırılmı tır. Tekrarlanmayan ve karı ık i lerde nasıl ba arılı olunaca ını ve bunların hangi amaçlarla alakalı olaca ını kestirmek zordur. Fiedler birinci gruptaki i leri planlanmı (yapılanmı), ikinci gruptaki i leri ise planlanmamı (yapılanmamı) i olarak nitelendirilmi tir.

- **Liderin Makamına Göre Otoritesinin Derecesi:** Bu de i ken, liderin mükâfatlandırma, cezalandırma, i ten atma ya da makamda yükseltme gibi durumlarda kullandı ı yetkisindeki derecesidir. Liderin örgütteki bu tür yetkileri “çok” veya “az” olabilir. Yetkilerin çok oldu u durumlarda liderlik için pozitif bir ortamın, az oldu u durumdalar ise negatif bir ortamın oldu u dü ünülmektedir.

“Fiedler en etkili liderli in yukarıda sıralanan temel özelliklere göre farklıla aca ını belirtmi tir. Lider ile izleyiciler arasındaki ili kilerin iyi ya da zayıf olması, i lerin rutin ya da karma ık olması ile liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi, liderin davranı larına yön vermekte her bir durum için etkili liderlik türü de i mektedir. Fiedler, en iyi liderlik tarzının bu faktörlere göre de i ece ini belirtmi tir. Fiedler’in ortaya koydu u bu üç ayrı de i kenin ili kilendirilmesi sonucunda sekiz ayrı durum olu mu tur. Buna göre, liderin gösterece i

davranı biçimi, her durum için de i ik olacaktır” (Zel, 2006, s. 147).Tablo 4’de Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli görülmektedir.

Tablo 4: Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli

		1	2	3	4	5	6	7	8
YAPISAL FAKTÖRLER	L DER-AST L K LER	Y				ZAYIF			
	N N TEL	RUT N		KARMA IK		RUT N		KARMA IK	
	L DER N OTOR TES N N DERCES	FAZLA	AZ	FAZLA	AZ	FAZLA	AZ	FAZLA	AZ
DURUMUN ELVER L L		ÇOK ELVER L			ELVER L			AZ ELVER L	
DURUMSAL BEL RS ZL K		ÇOK BEL RL			ÇOK BEL RL			AZ BEL RL	
L DERL K TARZI					AST	AST	AST		

Kaynak: Zel, 2006,s.148.*Ki ilik ve Liderlik* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.

Tablo 4’de görüldü ü gibi; astlarla ili kilerin iyi ya da zayıf olmasına, i in rutin ya da karı ık olmasına ve liderin otoritenin derecesine göre liderlik tarzları ki iye ve i e yönelik olarak de i ebilmektedir. Fiedler’e göre bazı durumlarda ki iye yönelik liderlik tarzı, bazı durumlarda ise i e yönelik liderlik tarzı daha ba arılı sonuçlar verebilecektir.

Zel (2006), Fiedler’in modelinin bazı noktalarda ele tirildi ini ve ele tiride bulunanların farklı ki ilik özelliklerinden yararlanılmasını ve bu özelliklerle durumun ili kilendirilmesini tavsiye etti ini söylemi tir. Di er taraftan, metodolojik tenkitler ve bu boyuta uygun ba ka seçeneklerin sunulmasını gerekti ini ifade etmi tir. Zel’e (2006) göre; bu teori gündelik hayata uygun olmasından ve farklı ortamları insan özellikleriyle ili kilendirmesinden ötürü müspet tenkitler de almı tır.

2.1.4.3.2.Hersey- Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından ortaya atılan Durumsallık Kuramı, Fiedler’in ve House’nin kuramından bazı noktalarla ayrılmı tır. Durumsal liderlik kuramı, grup üyelerinin yetkinlik seviyeleri ile etkili liderlik tutumları arasındaki ba lantıyı incelemi tir. Bu kuramın savundu u ana dü ünçe; liderin etkili olmasının ve gösterdi i tutumlarının, grubun veya bireyin yetkinlik seviyesi ile ba lantılı oldu udur (Çelik, 2013).

“Bu teoride, davranışsal liderlik teorilerinin çoğunda olduğu gibi i ve ili ki davranışlı olmak üzere iki temel boyut üzerine odaklanılmıştır. Davranışlı lider, üyelere neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiğini söyler. İli ki davranışlı lider ise lider, üyelerle yakın bir bireysel ili ki içindedir. Liderin davranışları genellikle dinleme, tevik etme, düşüncelere açıklık kazandırma ve sosyal-duygusal destek verme biçimindedir. Davranışlı ve ili ki davranışlı temel boyutlarından hareketle Hersey-Blanchard’da sıralanan dört model liderlik tarzı veya biçimi üzerinde durmaktadır”(Özkalp ve Kırel, 2010, s. 323-324):

- **Anlatan:** Yüksek i , düşük ili kiye yönelik liderdir. Kimin, neyi, ne zaman yapacağını söylemektedir. Bu tarzda tek yönlü iletişim söz konusudur. Lider, i lerin yapılması ve amaçlara ulaşılması için üyeleri yönlendirmektedir.
- **Satan:** Yüksek i , yüksek ili kiye yönelik lider, hem talimat vermekte hem de izleyicileri desteklemektedir. Lider davranış ve ifade açısından ılımlıdır ve astlarına rehberlik yapmaktadır.
- **Katılımcı:** Düşük i , yüksek ili kiye yönelik lider, genellikle astlarıyla birlikte karar veren davranış biçimi sergilemektedir. Astların katkılarını almakta ve onları desteklemektedir.
- **Yetki Göçeren:** Düşük i , düşük ili kiye yönelik liderlik davranışlı göstermektedir. Astlarıyla ilişkileri zayıf, desteği az ve iletişimi kopuktur.

Hersey-Blanchard bu dört lider tarzının farklı durum ve koşullarda uygun olduğundan söz etmektedir. Anlatan lider türü i odaklı bir liderdir. Amacı i in etkili bir şekilde yapılmasıdır. Satan lider, hem i e hem de ilkilere odaklanmaktadır. İ lerin daha iyi bir şekilde yapılması için bir yandan astlarına talimat verirken, di er yandan da onları motive etmeye çalışmaktadır. Katılımcı lider, adından da anlaşılacağı üzere, astların katılımıyla amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır. Bu liderlik türü ili ki odaklıdır. Yetki göçeren liderlik ise, Vroom-Yetton’daki yetki devreden lidere benzemektedir. Ne i e ne de ilkilere odaklanmayan bu tür liderler, astlarıyla yakın ili ki içerisine girmemektedirler (Paolu, Tokgöz, Akar, Özler ve Özalp,2013).

2.1.4.3.3.Amaç- Yol Kuramı

“Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen yol-amaç kuramı liderliğin görev ve ili ki yönelimli boyutlarını kabul etmekle birlikte, bir üçüncü boyut olarak da, liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmesi için onları amaca güdülemesini eklemektedir. Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, i ile ilgili amaçları nasıl algıladı ve amaca

eri me yollarının neler oldu u üzerinde durmaktadır. Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir”(Erdo an, 2010,s. 55).

“Yol-amaç teorisinin temelinde, “bireysel tutum veya davranı nın i in veya davranı nın yol açaca ı muhtelif çıktılara ve bu çıktılarının de erlendirilmesine ba lı olarak tahmin edilebilece ini ifade eden beklenti-de er teorisi bulunmaktadır” (Akt. Pa ao lu, Tokgöz, akar, Özler ve Özalp,2013; Mc Laurin, 2006, s. 99).

“Yol-amaç teorisine göre liderin görevi, belirli bir görevi yerine getirebilmek için izleyicilerine bilgi, destek ve di er kaynakları sa lamaktır. Di er bir deyi le, astların amaçlarına ula malarında liderin görevinin destek olma ve astların amaçlarıyla örgütsel veya grubun amaçlarıyla uyumunu sa lama oldu unu ifade eder. Bu teori, liderin hali hazırdaki durumunu analiz ederek do rudan destekleyici veya ba ka tarz davranı lar sergilemesi varsayımına dayanmaktadır”(Robbins ve Judge, 2012, s. 385).

Yol-amaç teorisinin odak noktası izleyicileri destekleyici davranı larla hedeflere ula maları için motive etmektir. Liderin ba arısı büyük ölçüde bunu ba arma kabiliyetine ba lı olarak de i mektedir. Bu kurama göre, bireyin davranı ları iki faktörden etkilenir: nsanın muayyen davranı ların muayyen neticeler do uraca ma olan inanç (bekleyi) ve bu neticelere verilen kıymet (valens). Bu teoriye göre izleyiciler lider aracılığıyla iki konuda güdülenebilir. Bunlar; liderin takipçilerin bekleyi lerini etkileme seviyesi (yol) ve liderin takipçilerin de erlerini etkileme seviyesi (amaç) dir (Koçel, 2011).

“Yol-Amaç teorisi, dört çe it liderlik davranı ı belirlemektedir. Bunları a a ıdaki ekilde özetlemek mümkündür”(Özkalp ve Kirel, 2010, 319):

- **Yönlendirici Lider:** Astlarına beklentisi oldu u konuları söyler, ba arılı olmak için görevlerini nasıl yerine getirecekleri mevzusunda onlara kılavuzluk yapar, yapılacak i i programlar ve astlarına ba arı standartlarını açıklar.
- **Destekleyici Lider:** Astlarına dostça davranı larda bulunarak, durumları ile ilgili oldu unu görmelerini sa lar. Bu durumdan astları mutlu olur.
- **Katılımcı Lider:** Karar a masında astların arzu ve fikirlerini önemser. Onları da karar sürecine dâhil eder.
- **Ba arıya Yönelik Lider:** Bu tip lider, hedeflere ula mak için aslarının yüksek bir performansla çalı malarını bekler bunun için de astlara her türlü yardımı sa lar.

Liderlerin davranışları; takipçilerin kişilik yapılarına, takipçileri etkileyecek çeşitli baskılara ve yapılacak işin özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Bu duruma örnek verirsek, işin geleceğini etkileyen kararları kendisinin vereceğini düşünenler katılımcı bir liderlik tarzından, işin geleceğini kontrol edemedikleri etmenlerin belirlediğini düşünenler ise önemli ölçüde talimat veren liderlik tarzından memnun olacaklardır. Başarılı olmak için uğraşmaları işin özelliklerini tanıdıklarına inanan takipçiler, talimat veren aynı zamanda rehberlik yapan liderlik davranışlarını çoğunlukla kabul etmeyeceklerdir (Zel, 2006).

“İlgili faktörlere bağlı olarak en uygun liderlik tarzının hangisi olacağını belirlemek mümkün olmaktadır. Her bir liderlik davranışının izleyiciler üzerindeki etkisi birbirinden farklıdır. Bazı durumlarda başarıya odaklanmış lider davranışı daha olumlu sonuçlar verirken, bazı durumlarda katılımcı ve destekleyici davranış gösteren liderler daha başarılı olmaktadır. Bazense yönlendirici liderlerin daha etkili olduğu görülmektedir. Önemli olan durum ve koşulları ayrıntılı bir biçimde analiz ederek en uygun lider davranışını ortaya koymaktır” (Paolu, Tokgöz, Akar, Özler ve Özalp, 2013).

“Yol-amaç teorisinin uygulamalı araştırmalarını yapmak oldukça zordur. Konuyla ilgili araştırma sonuçlarının ise farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Araştırmalardan bazıları, etkin liderlerin izleyicilerinin amaçları önündeki engelleri kaldırmak olmadığını, bazıları ise teorisinin uygulamalı araştırmalardaki sonucunun tam bir hayal kırıklığı olduğunu belirtmektedir. Ancak bazı araştırmacılar teoriyi test edebilecek yeterlilikte araştırma tasarımının henüz oluşturulmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle teoriye ilişkin yazında kesin bir bakış açısının geliştirilemediği görülmektedir” (Robbins ve Judge, 2012, s. 385).

2.1.4.3.4.Reddin’in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı

William J.Reddin, liderlik davranışının “görev” ve “ilişki” boyutuna “etkililik” boyutunu da ekleyerek Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımını geliştirmiştir. William J.Reddin, “etkililik” kavramını; liderin sahip olduğu makamdan dolayı, gerçekleştirmesiyle sonuçlanacak amaçlara ulaşma derecesi olarak kabul etmektedir (Erdoğan, 2010).

Reddin’in bu teorisinin başka liderlik kuramlarından farklı yönlerini ve bu kuramlara katkısını anlayabilmek için, Reddin’in geliştirdiği kuramdan önceki liderlik teorilerinin, boyutlarını incelemekte gerekir (Ömürgönülmen ve Sevim, 2005). Michigan Üniversitesinin anket araştırma merkezine göre bu boyutlar; işçiye ve üretime dönük şekilde belirlenmiştir, Ohio Eyalet Üniversitesi ise yaptığı çalışmalarıyla bunu, yapıyı harekete geçirme (initiation) ve

anlayı (consideration) ekinde açıklanmıştır. Blake ve Mouton, “Yönetmel Izgara” adlı modelleri ile üretime ve insan ilişkilerine dönük iki boyuttan bahsederken, Fiedler’in “Konumlu olumsuzluk” adlı kuramında liderlik boyutları; lider-üye ilişkileri, görevin yapısallığı ve liderin pozisyonunun gerektirdiği güç miktarı biçiminde ifade edilmiştir. Son olarak, Reddin ise, Yönetmel Izgara ve Ohio Eyalet Üniversitesi çalımlarına etkilik kavramını ekleyerek, liderin üç temel boyut üzerinde de etkilik gösterdiğinden bahsetmektedir (Can,1981). Bu araştırmaların sonucunda Reddin’in Üç Boyutlu Lider Etkinlik Teorisi 3-D kısaltması ekinde ifade edilmiştir.

“Ohio modelin ve yönetmel ızgaranın (Blake ve Mouton) görev ve ilişkilere dönük olma boyutlarını temel alan Reddin, bu iki boyut üzerinde, ekil 4’ te görüldüğü gibi, önce dört temel yaklaşım belirlemektedir” (Can, 1999, s.197).

ekil 4: Reddin Temel Liderlik Tarzları

İlişki Boyutu



Kaynak: Akt. Ömürgönül en ve Sevim, 2005,s.94; Mullins,1989,s.262.Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi’nin Liderlik Literatüründeki Yerinin rdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi ktisadi dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 91-103.

ekil 4’te incelenen bu dört temel liderlik tarzlarının özellikleri aşağıdaki gibidir (Zel, 2006):

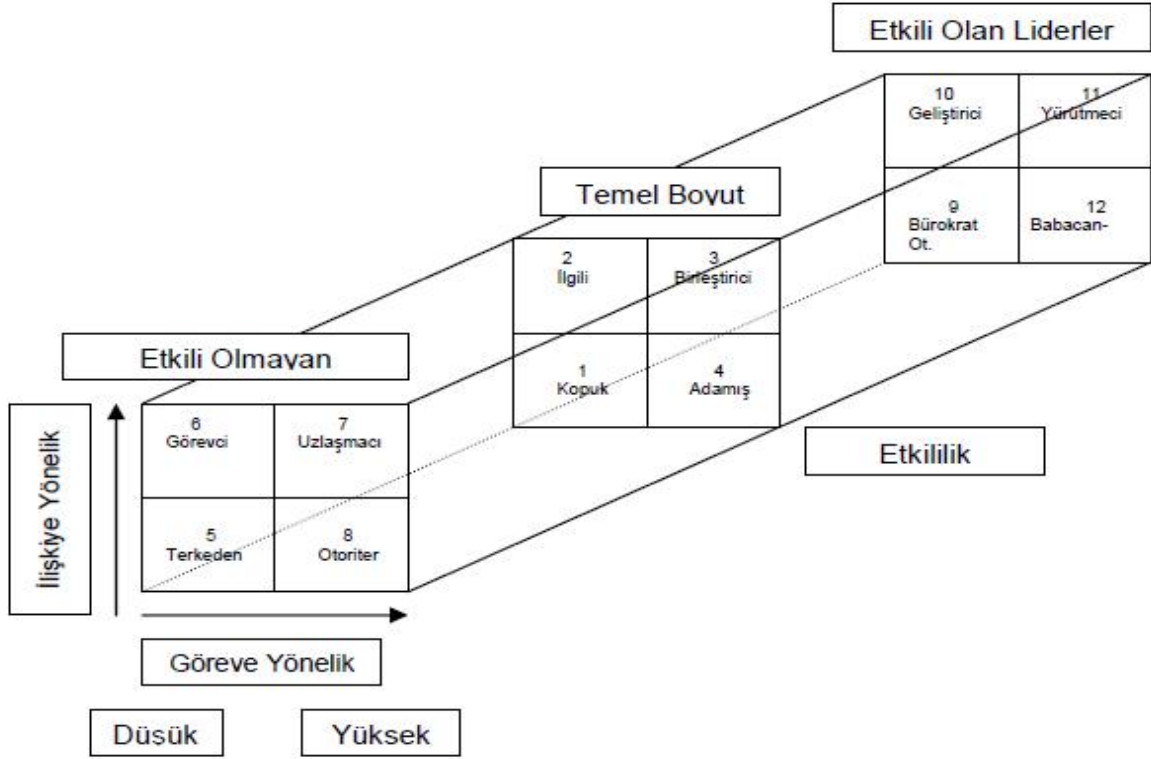
- **Kopuk Liderlik Tarzı:** Lider düşük ilişki ve görev boyutlarında yer alır ve ço u kez kurallara ve prosedürlere göre ya am biçimini ayarlayarak, yapılan hataları düzeltmeye dönük bir etkile im tarzını gösterir. Kopuk lider sosyal ilişkilerde çok iyi

de ildir bu yüzden büyük ço unlukla yönergeleri yazılı bir ekilde açıklar. Aynı zamanda örgütü bireylerden ba ımsız görür, astları kurallara uyma derecelerine göre de erlendirir; üstlerini ise, i , zekâ ve kapasitelerini kıyaslayarak de erlendirir. Bu tür liderler, görevlilerde ortaya çıkabilecek çatı maldan uzak durur.

- **İgili Liderlik Tarzı:** Bu tür liderler, yüksek ili ki ve dü ük görev boyutlarının içinde bulunurlar. Lider ki ileri oldu u gibi kabullenerek onları tanımak ve anlamak için çabalar, onlarla iyi bir ileti im kurmaya çalı ır. Üstlerine ise, çalı anlarına gösterdikleri ilgiye ve yakınlık derecelerine göre de er verir. Bu tarz bir yönetici, örgütü toplumsal bir düzen olarak görür, çatı maları uzla macı davranarak çözmeye çalı ır ve çalı anlara rehberlik edici bir tavır sergiler.
- **Adamı Yönetim Tarzı:** Lider dü ük ili ki ve yüksek görev boyutunda bulunur, çalı anlarını otoritesi altına almaya çalı ır ve direkt talimatlar vererek aslarına hükmetmek ister. Astları, üretici olmalarına; üstlerini ise, güç ve otoritelerini kullanma ekillerine göre de erlendirir. Bu tarz lider, takım çalı malarını aktif bir ekilde yönlendirir, yanlı ları cezalandırır, çatı maları çözme yerine bastırmaya çalı ır.
- **Bütünle mi Yönetim Tarzı:** Yüksek ili ki ve yüksek görev boyutlarında olan bu liderler, katılımcı bir yönetim biçimini tercih ederler. Hadiselerin içinde olmak istediklerinden, çalı anlarla ileti im kurar ve takım çalı malarını önemserler. Lider, problemlerin üzerine gider ve yanlı lardan ders çıkararak hataları düzeltmeye çalı ır.

Modele göre bir liderin etkilili i, onun liderlik tarzının içinde bulundu u durumla ili kisine ba lıdır. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinli i Teorisi'nde bu durum dikkate alınarak, iki temel boyuta "etkililik" boyutu da eklenir (Can,1981). ekil 5'te görüldü ü gibi, duruma uygunluk boyutu ile ili kisine göre, lider etkili ya da etkisiz olabilmektedir.

ekil 5:Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi



Kaynak: Akt. Ömürgönül en ve Sevim, 2005,s.103;Reddin 1971,s.41.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin rdelenmesi ve Ampirik Bir Ara tırma. *Celal Bayar Üniversitesi ktisadi dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 91-103.

“Etkililik boyutu üzerinde sıralanan bu sekiz tür liderlik yakla ımının özellikleri kısaca u ekilde özetlenebilir ”(Can,1981,s.36-37):

- **Etkisiz Kopuk Lider (Terkeden):** “Kurallara uyar, en az çıktıyla yetinir, olaylara karı mamayı tercih eder. Önerilerde bulunmayıp, dü üncelerini gizler. Yaratıcılıktan yoksundur. birli i ve haberle meden kaçınır. Engelleyici bir davranı sergiler”.
- **Etkili Kopuk (Bürokrat):** “Komuta ve kurallara uyar, kendisine güvenir, dürüst, e itlikçi ve ussaldır. Öz denetim taraftarı olup ayrıntılara dikkat eder”.
- **Etkisiz Adam (Otoriter):** “Tüm kararları tek ba ına veren, çeli ki ve uyu mazlıkları baskı altında tutan, kendisine boyun e ilmesini isteyen ele tirici ve tehditkâr bir lider olup, ba kalarına danı maya ve a a ıdan yukarıya ileti ime inanmaz”.
- **Etkili Adam (Babacan otoriter):** “Ne istedi ini ve bu isteklerini direnç yaratmaksızın nasıl elde edebilece ini bilen bu liderlik tarzı, çalı kan, giri imci, zaman de erlendirici ve israf önleyici bir yapıdadır. Kısa ve uzun dönemde verimlili e yönelmi bir liderdir”.

- **Etkisiz İgili (Görevci):** “Çeli kilerden ve huzursuzluk yaratan sürtü melerden kaçınan, benimsenmeye önem veren pasif ki ilerdir. Ho ve naziktirler. leri kolayla tırarak, ahenk yaratmak isteyen bu yöneticiler çıktılarla ve denetimle ilgilenmezler”.
- **Etkili İgili (Geli tirici):** “Ki ilere güven duyan, onları bireyler olarak geli tirmeyle ilgilenen bu lider, dinlemeyi, haberle me kanallarını açık tutmayı tercih eder. birli ine, anlayı ve deste e yöneliktir. Çalı anları güdüleme ve onların yeteneklerini geli tirmede etkilidir”.
- **Etkisiz Bütünle tirici (Uzla tırıcı):** “Kötü kararlar veren, belirli bir durumda kendini etkileyecek çe itli baskılara açık olan bu lider, uzun dönemde üretimi en üst düzeye çıkarma e iliminden çok, güçlü ani baskıları en alt düzeye indirme taraftarıdır. Bu nedenle, katılımı gere inden fazla kullanır ve direnç göstermeden hemen teslim olur. Görev ve ili kilere yönelmenin zamanını ve yerini yanlış secer”.
- **Etkili Bütünle tirici (Yürütmeci):** “Ekip çalmasına önem veren bu yönetici, amaçlara ba lılı ı sa lar. Anla mazlık ve çeli kileri ho kar ılayarak bunların, do al ve gere inde yararlı olabileceklerini dü ünür. Yaratıcılı ı, katılımcılı ı ve potansiyellerden yararlanmayı sa lama çabası içerisindedir”.

Liderin etkili olma durumu, kullanıldı ı konuma göre de i iyorsa, bu tarzlardan herhangi biri, duruma göre etkili ya da etkisiz sonuçlar ortaya koyabilecektir. Etkili veya etkisiz tarzları ayıran temel fark, liderin gerçek davranı ndan kaynaklanmaz, bu davranı nın kullanıldı ı konumun sonucudur. Model, bütün durumlara uyan bir tek ideal lider davranı mını tavsiye etmemektedir (Can,1981).

2.1.4.3.5.Vroom- Yetton’un Liderlik Yakla mı

Bu kuramı ilk önce Victor Vroom ve Philip W. Yetton geli tirilmi , daha sonra da Vroom ve Jago tarafından desteklenmi tir. Kurama göre, aynı liderin farklı liderlik stilleri sergileyebilece i üzerinde durulur. Vroom-Yetton-Jago modeli, liderin karar verme ve izleyenlerin de karara katılma sürecine yo unla maktadır. Bundan dolayı bu kuram “Karar A acı Modeli” şeklinde de açıklanmı tır (Dirican, 2007).

Kurama göre liderlik davranı ı biçimleri, yöneticinin astları karar a amasında sürece dâhil etme ekline göre geli tirilmi tir. Bu kuramda her duruma uygun bir liderlik biçiminin olmadı mını savunmaktadır. Bu kurama göre kararın kabulü, kalitesi ve liderlik biçimi olmak

üzere iki durumsallık de i ken i bulunmaktadı r. Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderli ine kadar be tane liderlik biçiminden bahseder. Liderin etkili olması durumsal faktörlere göre, en yararlı davranı ı yapmasına ba lı olmaktadır. Kuram artılarının yanında bazı olumsuzluklarda içermektedir. Bu negatif taraflardan en önemlisi kuramın odak noktasının kendi kendine bilgiden yararlanma olması ve bununla beraber yöneticilerin durumsal faktörlere göre etkili veya etkisiz lider olduklarını gösterecek birtakım soru dizisi olu turmalarıdır. Kar ıla ılan sorunların çözümü a masında yöneticinin iste ine ba lı olarak astlar karar verme sürecine katılırlar veya katılmazlar. Sonuç olarak, yöneticinin astlarına karar verme a masında söz hakkı vermesi, çözüm için açıklayıcı bir durumdur (Çelik, 2013).

2.1.4.4.Yeni Liderlik Yakla ımları

“Yönetim ve organizasyon alanında ortaya çıkan geli meler ve yeni kavramlar, liderlik alanında da yeni yakla ımların ortaya çıkmasına yol açmı tır. 1970’lerin ortalarından itibaren, örgütsel davranı alanında uzmanla an sosyo-psikoloji temelli ara tırmacılar, geli en teknolojinin gereklerine ve de i en rekabet ko ullarına uyum sa layabilmek için formel organizasyonların strateji, kültür ve uygulamalarında köklü de i imlerin yapılması gere ini kavrayarak, formel organizasyonlarda de i im üzerinde liderlerin etkilerini açıklamaya çalı mı lardır ” (Uzun, 2005,s.19).

Liderler; sürekli de i mekte olan kurum içi kurum dı ı artlar ve problemlerle ba a çıkabilmek için giri ken olmalı, kaynakları sa ladıktan sonra uygun da ıtımını yapmalı, üyeleri ile fikir alı veri inde bulunmalı, onları motive ederek güç vermelidir. Aynı zamanda uygun politikaları üreten, rehberlik eden, üyelerine destek veren lider rollerine bürünerek; izlenecek stratejilerle ve umumi problemlerle ilgilenmeli, bunun için gerekli becerilerle donatılmı yöneticileri yönlendirmelidir (Eren, 2009).

1978 yılını takiben lider ve yöneticilik konularında zaten var olan eski ve geleneksel lider davranı larından ayrı, J.M. Burns ve B.M. Bass yeni ara tırmalar yaparak farklı liderlik biçimlerinin gereklili ine dikkat çekmi tir. Bunun sonucunda; geleneksel, klasik ve geçmi teki yakla ımları andıran transaksyonel liderlik ile gelece e dönük, yenilikçi, de i tirici ve düzeltici ça da transformasyonel liderlik biçimleri ortaya çıkmı tır (Eren, 2010).

2.1.5.Liderlik Stilleri

Celep (2004)'e göre lider, grubun hissetti i fakat henüz netlik kazanmamı mü terek fikir ve istekleri ortak hedefler etrafında birle tiren aynı zamanda takipçilerinin potansiyellerinden bu amaçlara uygun yaralanan ki idir. Lider ve takipçiler liderlik sürecinin etmenleridir. Takipçiler tanımı aktif olmayan ve lidere ba ımlı davranı ları ifade temektedir. Fakat son zamanlardaki liderlik kuramlarında lider ve takipçiler arasındaki etkile imin çok yönlülü ü dikkate alınmaktadır (Çelik, 2005).

“Yönetici tarafından seçilen liderlik tarzı ve yönetimi o ki inin lider olarak etkinli ini etkiler. Uygun bir liderlik tarzının seçimi ve uygun dı sal motivasyon, hem bireysel hem de organizasyonel amaçların gerçekte mesine yol açar ”(Koçak, 2006,s.39).

Alan yazında çok sayıda liderlik stili üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde; temel liderlik stilleri; kültürel, otokratik, demokratik/katılımcı, serbestlik tanıyan lider, ö retimsel, süper liderlik, etik, vizyoner, karizmatik, dönü ümcü, etkile imci liderlik hakkında bilgi verilmi tir.

2.1.5.1.Kültürel Liderlik

1980’li yılları takip eden dönemde yöneticilik sahasında kültürel paradigma önemli olmaya ba lamı bunun sonucunda örgüt kültürü alanında çok sayıda ara tırma yapılmı tır. Örgüt kültürünün örgütün etkilili i yönünden önemli bir faktör olarak kabul edilmesi, kültürel liderlik yakla ımını do urmu tur. Kültürel faktörler; toplumsal alanda, organizasyonda, grup içinde, bireyin lider olarak görülmesi ve kabul edilmesi için ko ulları hazırlayan algı ve dü üncelerin temellidir. Kültürel lider, kültürü bütünüyle bilen ve de erlendirmede bulunabilen; bu süreçte kültür ö elerinin yeni biçimde ortaya konmasında geli tirdi i vizyonu ve yeni fikirleriyle aktif bir ekilde yer alan ki idir. Bu yüzden lider, kültürel ortama de i ik manalar kazandırın kültürün içindeki bir ö edir (Türkmen ve di erleri,2013).

Kültürel liderlik, lider tarafından örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin olu turulması ve sürdürülmesidir. Kültürel liderlik liderin; personelin sorumluluklarını, rollerini net olarak anlaması, bir toplum duygusunun olu turulması ve sürdürülmesinde personele yardım etmesi sürecidir. Kültürel liderlik; örgütteki bireyler tarafından payla ılan ideolojiler, inançlar, de erler ve normlarla çalı anların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Kültürel liderli i bir cümle ile tanımlamak güçtür. Ancak örgütsel aktörlerin etkileri, dinamik kültürel de erlerin etkisi ve bireylerin dü üncelerinin etkisiyle olu an örgütsel kültürün lider tarafından i letilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Kültürel

liderlik i lerin kolayla tırılması, liderin daha çok diyalog ortamını olu turması sürecidir (Yıldırım,2005).

Kültürel liderler yüksek düzeyde kendine güven duygusuna sahiptir. Bu liderler dünyaya, örgütlere, insana ve insan ili kilerinin do asına ili kin güçlü varsayımları vardır. Kültürel liderin söylemek istediklerini net bir biçimde ortaya koymasının yanında, önemli dü ünceleri görme ve de erleri güçlü, aleni bir ekilde ortaya koyma gibi bir yetene i vardır (Çelik, 2013).

2.1.5.2.Otokratik Lider

Otokratik ya da yetkeci liderler gücü kendilerinde merkezile tirmektedirler. Bu liderler talimatlara uyan çalı anları için ortamı uygun hale getirirler, aynı zamanda bütün yetkileri ve sorumlulukları kendilerinde bulundururlar. Yetkeci lider kararları verirken astlarının görüşünü almaz, kararlara itirazları reddeder bunun sonucun da takipçiler liderin verdi i kararlara ve faaliyetlere uymak zorundadır. Bu liderli e göre, astlar direktifleri sorgusuz sualsiz yerine getirecek ki ilerdir. Yetkeci liderler takipçilerini bu tarzda yönetirken ço u zaman ödüllendirme, cezalandırma gibi makamından kaynaklanan ve kendisine verilen güç ve yetkiyi kullanırlar. Bu tarz lider tamamen “i e yönelik” tutum gösterirler bunu yanında örgütün verimlili i en temel amaçtır (Türkmen ve di erleri ,2013).

2.1.5.3.Demokratik/Katılımcı Liderlik

Demokratik lider, otoritesini izleyicileriyle payla ır. Bundan dolayı izleyicilerin de katıldı ı aktif bir karar alabilme süreci olu ur. zleyiciler, kendilerini çalı tıkları kurumun bir parçası gibi hissederler bu nedenle motivasyonları çok yüksektir (Güner, 2002).

Demokratik ve katılımcı liderler karar verme sürecine astlarını katar ve astlarının dü üncelerine önem verir. Amaçlar belirlenirken ve i payla ımı yapılırken her bir çalı anın fikrini almaya dikkat eder. Grup üyeleri arasında yardımla mayı te vik ederek motivasyonu yüksek tutar. Demokratik lider davranı ları ile çalı anları üzerinde olumlu etki yaparak büyük bir özveri ile çalı malarını sa lar fakat çalı an herkesin fikrini alması karar verme sürecinin uzamasına sebep olabilmektedir.

Demokratik liderler izleyicilerine güven veriler, davranı larıyla saygı görürler ve izleyicileri tarafından ba lılıkla takip edilirler. Katılımcı lider için insanlık adına çalı mak, yapılması gereken ve çok keyifli bir durumdur. Bu lidere göre, ki iler yönlendirildikleri takdirde

potansiyellerini örgüt amaçları yönünde kullanacaklardır (Ertürk, 2008). Bu tür lider, yönetsel yetkilerini izleyicileri ile paylaşır. Bu amaçla planlamanın yapılmasında, hedeflerin ve izlenecek yolların ortaya konmasında, görev dağılımı ve emirlerin uygulanmasında her zaman izleyicilerinden aldığı görüş ve fikirler yönünde davranışlarını gösterir. Demokratik liderliğin en belirgin olumsuzluğu ise; önemli olup olmasına bakılmaksızın her konuda astarı danışmasından dolayı, karar verme sürecinde zaman kaybına yol açmasıdır (Alkın ve Ünsar, 2007).

Demokratik lider (Bridge,2003):

- Otoritesini ve sorumluluklarını başkalarıyla paylaşır,
- Astlarını idare etmek için bilgisi ve uzmanlığından yararlanır,
- Astlarının fikirlerini söylemelerine fırsat vererek özgürlükçü bir ortam sağlar,
- Önerileri ve fikirlere dikkate alır,
- Örgütte çalışanların moralleri yüksektir.

2.1.5.4.Serbestlik Taniyan Lider

Serbestlik tanıyan liderler kendi örgütlerinde yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunurlar. Çünkü onlar herhangi bir şekilde üretici olarak çalışanları engellemediklerinden dolayı, çalışanlar istedikleri gibi işlerini yapacaklardır. Bununla birlikte bu tür lider, çalışanlara ulaşılabilecek açık hedefler vermez aynı zamanda karar süreci belirsizdir; kendileri karar vermediği gibi grubun vermesine de yardım etmezler (Türkmen, 1996).

Serbestlik tanıyan liderler, yönetimde yetkisini pek fazla kullanmaz, izleyicilerini kendi hallerine bırakır ve izleyicilerinin verilen imkânlar çerçevesinde amaç, plan ve programlarını hazırlamalarına fırsat verir. Aynı zamanda izleyicilerin bunlarla ilgili kararları da kendilerinin alıp uygulamalarını sağlayarak kişisel gelişim ve yaratıcılığını harekete geçirir (Eren, 2010).

Bass (1998), Serbestlik tanıyan liderliğin çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade eder. Örneğin, serbestlik tanıyan liderler, önemli konular üzerinde fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, kararları yapmak veya ertelemek konusunda başıbaşa olurlar. Sorumluluktan kaçınırlar, dönüt vermezler ve otoritenin devam etmesine izin verirler. Bu tür lidere ofisinde oturan, mümkün olduğu kadar az özerkliği ve çalışanların görüşlerini, yönetmen ihtiyaçları ve özerkliği gelişimiyle ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu gibi devam etmesine izin veren yöneticiler örnek verilebilir (Hoy, 2010,s.396).

“Bu yönetim tarzına göre liderlik yoktur. Var olan lider i lere karı maktan kaçınır. Çalı anlarla ne anla ma ne de etkile im vardır. Karar sıkça ertelenir. Geri bildirim, ödülleri, motivasyon ihtiyaçların tatmini gibi konulara rastlanmaz. Bu yönetimi gösteren yöneticiler sorumlulukları da ıtır, karar almaktan kaçınır. Astların oldukça fazla özgür bırakıldı ı bu liderlik boyutunu, liderlik boyutlarının dı ında tutan ara tırmalara da rastlanmaktadır” (Sezer, 2005,s. 45).

Serbestlik tanıyan yönetici (Brigde,2003):

- Bu tür ki ilerde aslında liderlik özelli i yoktur.
- Bir ekilde müdür yardımcısı gibi bir kadroya girmi lerdir ama buradaki varlıkları çok uzun süreli olmaz. Bazen üç yıl, bazen be yıl ama zafiyetleri fark edilince o kurumdan ayrılmak zorunda kalırlar. Hiç bir zaman müdür olma gibi yetkili pozisyonlara ula amazlar.
- Bu tür lider be enilmek için, grubun bütününe irin görünmeye çalı ır.
- Söz konusu i te çabalamazlar ve e er sonuçta kötü lider olarak anılacaklarsa sorumluluk almazlar.
- Baskıların altında kalırlar, kararlı bir tavır sergilemezler.
- Bu liderler riskleri üstlenmezler.
- Gruptakiler tamamıyla serbesttirler ve istediklerini yaparlar.
- Ço unlukla i lerle ilgili de ildirler, karar verilirken katılmazlar.

2.1.5.5.Ö retimsel Lider

Ö retimsel liderlik 1980’li yıllarda, program ve ö retimin kontrolüne ve e güdümlmesine dayanan yönetimsel bir rol olarak ortaya çıkmı tır. Daha sonra okul liderli i kapsamında, okulun yeniden yapılandırılmasına dayanan bir yakla ım sıklıkla vurgulanmı tır. Buna göre, Etkili idarecilerin etkili bir ö retim lideri olduklarına dair görü ler unlardır: Etkili idareciler ö retimi önemserler, ö retimin gerçekleştirilmesi için hedefleri ve bu noktada beklenenleri net bir eklide ifade eder ve izleyicilere ula tırırlar. Zamanın büyük bir kısmını, ö retimle ilgilenme, ö retimi destekleme ve çalı anlara dönük olma gibi ö retimsel sorunlarla geçirirler (Balcı,2001).

“Ö retim liderli i, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır”(İman, 2012, s.54).

Ö retim liderli i, okulu hedeflerine etkili bir biçimde ulaştırabilir. Kurumlarda ö retim liderli i nin vurgulanması ve ö retim liderli i rollerinin önemsenmesi ile eğitim-ö retim daha kaliteli olabilir. Öyleyse gerekli olan, okulun şu andaki durumundan beklenen ideal durumuna nasıl ulaştırılabileceğine uygun kararlar almaktır. Bu süreçte okul idarecilerinin yüklenecikleri ö retimsel liderlik rolü başarılı olmayı sağlayacaktır. O halde, ilk önce ö retim liderli i kavramının iyice anlaşılması gerekir. Bunu takiben de başarılı bir liderlik sergileyebilmek için hangi özellik ve davranışların olması gerektiği ortaya konmalıdır (Yörük ve Akalın Akda ,2010).

Eğitim örgütünün varoluş sebebi, öğrencilerin eğitimsel amaçlara uygun olarak yetiştirilmesidir. Öğrencilerin yetiştirilmesi için okuldaki eğitim programı dikkate alınır. Mal veya hizmet veren bir kurum üretim planına göre, eğitim hizmeti veren bir okul da eğitim programına göre düzenlenir. Bundan dolayı okulun yönetilmesi esasen eğitim programının yönetilmesidir (Arslan, 2007).

Tablo 5.'te klasik yönetici-lider ile ö retimsel bir liderin davranışlarındaki değişim süreci görülmektedir.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel bir lider olarak	Ö retimsel bir lider olarak
Patron	Ö retimi denetler.
Okul müdürü	Kahraman
Ö retimcilerle emir verir.	Ö retimciler birer araçtır
Yönlendirerek yönetir.	Ekip çalışmasına önem verir.
Ödül ve ceza yöntemini kullanır.	Koalisyonlar oluşur
Okul gelişimini amaçlar.	Okul gelişimini amaçlar.
Ödül ve ceza yöntemini kullanır.	Koalisyonlar oluşur

Kaynak: Akt. Arslan ve Beytekin,2004,s.2; Lieberman ve Miller,1990,s.123. İlköğretim Okul Müdürleri için Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (s.1-16).Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Okul yöneticisinin, okulda zamanın gerektirdi i dönü ümü sa laması için ilk önce kendisini de i tirmesi gerekir. Aynı zamanda kendisindeki bu de i iklikleri çevresindeki ki ilere de fark ettirmek zorundadır (Arslan ve Beytekin,2004).

Ö retim lideri özelli ini ta ıyan okul idarecilerinin yapması gereken görevler unlardır: Bu tür lider; hazırlanan programın amaçları ile ö rencilerin amaçlarını ve beklentisini beraber de erlendirir. Ö rencilerdeki bireye özgü farklılıkları dikkate alarak, ö rencinin kapasitesine, ö renme-ö retme sürecine, ders ve konulara uygun yöntemlerin gerekti inin farkındadır ve buna uygun stratejiler geli tirir. Yönetimle ilgili bürokratik i lerin ö retimi destekledi inin farkında olmakla birlikte, ö rencilerin potansiyelini geçerli ve güvenilir araçlar ile ölçer. Kurumdaki sorunlara çözüm bulmanın, ö rencide ve okulda olan geli meleri, yenilikleri dikkate almanın etkili bir ö renme ve ö retme ortamı olu turaca ını bilir (Can, 2007).

2.1.5.6.Süper Liderlik

1990'lı yıllarda ortaya çıkan bir liderlik yakla ımıdır. Süper liderlik kuramının savundu u görü herkesin kendi kendisinin lideri oldu u eklindedir. Ba ka bir görü te liderlik, ki inin yerine getirmesi gereken bir sorumluluktur. Bu liderli e göre, e er astlar öz disiplini sa layarak kendisini yeti tirirse süper lider olabilir. Süper liderlikte hiyerar i önemli olmayıp içsel bir olgunla ma ve derinle me vardır (Çelik,2013).“Bu liderlik anlayı ı liderli i ki isel bir sorumluluk olarak görmektedir. Süper liderlik, ö renme liderli i ile yakından ilgilidir. Ancak örgütsel ö renmeyi göz ardı etmektedir” (Yalçınkaya Akyüz,2002).

2.1.5.7.Etik Liderlik

Etik lider, Sergiovanni'in görü üne göre, astları etkilemeye dönük moral gücüne dayanan bir liderlik biçimidir. Greenfield'e göre ise, izleyicileri güçlü bir ekilde etkileyen, hem kendine hem görevine dönük morali yüksek bir bakı açısı sergileyen ve ki ilerin kurum hedeflerini gerçekle tirmesi için yardımcı olan üstün özellikli ki idir (Çelik, 2000). Etik liderlik Browns'a göre de moral ki iliktir. Bu tür lider, güven verir, dürüst ve adildir. Aynı zamanda toplumun en iyiye ula tırılması için insanlar ile ilgili kaygısı vardır (U urlu, 2009). Öne sürülen bu görü leri toparlarsak, etik liderlikte en önemli özellik liderli in moral gücüne dayanmasıdır.

Etik liderin, Özellikler Kuramı ve Durumsallık Kuramı ile benzer özellikler ta ıdı ı dü ünülmektedir. Özellikle bazı etik ilke ve de erleri bulundurması zorunlulu u, etik liderli i Özellikler Kuramı ile birle tirmektedir. Fakat bu tarz liderlikte yalnızca etik

özellikler vurgulanmaktadır. Bu özelliklerin liderde sergilenebilmesi için de buna uygun bir örgüt ortamı gerekir. Örgüt kültürü ise ortamın uygunluğunu belirler. O halde, etik liderlik ile kültürel liderlik arasında da yakın bir ilişki vardır. Bununla birlikte iyi bir örgüt kültürünün olması, bu özelliklerin çalışanlar tarafından benimsenmesine yol açar. Güçlü veya zayıf örgüt kültürü etik liderin etkililik derecesini belirler (Çelik, 2000).

“Etik lider genel anlamda “muhtemelen iyiye hizmet etmek adına” özgeçerdir. Aynı zamanda özgeçeri davranışlarının, etik liderliğin temelini oluşturduğunu söylenebilir. Bir başka ifadeyle etik lider, en iyiye ulaşabilmek için ortak çıkarlarla uyumlu hareket etmekte ve sahip olduğu gücü bunun için kullanmaktadır”(Akt. Yetkin, Çeken ve Sormaz, 2012; Martin, Resick, Keating ve Dickson, 2009, s. 131).

Bu tür lider; çalışanların, iş yapma ilkelerinin ve etik standartların anlaşılması ve desteklenmesi için bu kavramları sık sık hatırlatır. Çalışanlara sorumluluk vermek bu liderde bulunması gereken özelliklerden birisidir. Etik lider hem kendisi hem de çalışanlarını bu davranışlara uygun davranma konusunda sorumlu görür. Kendileri dürüst oldukları için diğer kişilerden de dürüst davranışları bekler. Örnek davranışları sergileyerek, karar sürecinde rehberlik ilkelerini ve çalışanlarını dikkate alır. Bütün kararları etik değerler çerçevesinde alırlar. Bu tür liderin kuralları, standartları etik kuralları ve değerleri destekler. Anlaşmazlıklarla karşılaşırken korkmadan ve çabucak çözerler. Bundan başka insanların doğru davranışlarını iyi davranışlara dönüştürmelerini sağlamak amacıyla güven ve becerileri kazanmaları için zaman ve kaynak ayırır (Sezgül,2010).

Örgütler yanlış yapılacak işlerle dürüst ve istenilen bir sonuç elde edemeyecekleri için etik liderin birincil hedefi, yanlış durumlara ve yanlış olan her şeye engel olmaktır. Bu yüzden etik lider, yasal ve ahlaki olmayanlara, kurumların başarı ve performanslarının engellenmesine karşı duran bir kişilik sergileyecektir. Etik liderin tutumları, giderek grubun da etik davranmasına sebep olacaktır (Yılmaz, 2006).

2.1.5.8.Karizmatik Liderlik

Karizmatik kelimesi; çekici, çevresinde büyük ilgi oluşturan büyüleyici özellikte kişiler için kullanılır. Karizmatik kişiler çevrelerindeki kişiler tarafından hayranlıkla izlenir ve büyük bir saygıyla takip edilirler. Aynı zamanda bu kişiler; birtakım değerlerini, davranışlarını takip ettikleri karizmatik liderin isteği yönünde de yapabilirler.

“Alı ılmamı davranı lar göstermek, ki isel risk almak, gelece e dönük vizyon sahibi olmak, izleyenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık, köklü de i im için harekete geçmek, artları gerçekçi bir ekilde de erlendirmek, kendini güçlü bir biçimde ifade etmek, statükoyu de i tirmek için mücadele etmek karizmatik insanların ortak özelli idir” (Dursun, 2009,s.31).

Liderin ki ili i ile direkt ilgili olan karizmatik güç, liderin takipçilerine ilham verebilmesinin, onların istek ve beklentilerini ortaya koyabilmesinin de temel kayna ıdır. Bu tür lider, karizmatik ve uzmanlık gücünü kullanarak çalı anlarını etkilerler. Bu alanda yapılan ara tırmalar, liderin karizmatik ve uzmanlık gücü ile ki ilerın performansları ve moral düzeyleri arasında pozitif bir ilgi ili ki oldu unu göstermi tir. Ara tırmaya göre, yasal ve zorlayıcı gücün kullanılması ise ki ilerın performanslarını ve moral düzeylerini negatif etkilemi tir. E er insanlar çalı tıkları örgüte ba lanırlarsa daha hevesli çalı acak ve yöneticilerinin istediklerini uygulayarak performanslarını verimli bir ekilde kullanacaklardır. Kuruma ba lı olanlar liderlerinin amaçlarını kabullendiklerinden dolayı bu amaçlara ula mak için yüksek bir performansla çalı ırlar (Eraslan, 2004).

Karizmatik liderin takipçilerini pesinden sürükleyen, büyüleyici bir yapısı vardır. Bu nedenle etkinli i yüksektir. Kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir. Takipçileriyle mesafeli olmasına ra men emirleri kolaylıkla yerine getirilir (Sabuncuo lu ve Tüz, 2003) .

Karizmatik gücü olan yöneticiler astları üzerinde özde le me, hayranlık duyma ve kendilerini onunla tanımlama gibi özellikler olu turabilmektedir. Bunun yanı sıra yeni amaçlar, umutlar yaratmada ve bunlara ula mada ba arı göstermelerini de sa layabilmektedir (Öztop, 2008). Karizmatik liderlerin di er özellikleri u ekilde sıralanabilir (Türkmen ve di erleri, 2013):

- Benzerlerinden farklı üstün yetenekleri vardır.
- zleyicilerini etkileme gücü çok yüksektir.
- zleyicilerinin ihtiyaçlarını önemser.
- Örgütün kar ıla tı lı güç durumlarda gerçekle tirilebilir çözümler sunar.
- Kurumu vizyonuna ula tırmak için büyük riskleri alır.
- De i imi sa lamak adına iç ve dı çevreyi dikkate alır.

2.1.5.9.Vizyoner Liderlik

“Vizyoner liderlik, organizasyonun tamamı veya bir bölümü için gerçekçi, güvenilir, çekici bir gelecek vizyonu yaratabilme ve ifade edebilme yetene idir. Bu vizyon uygun bir ekilde seçilir ve yürütülürse çalı anların beceri ve yeteneklerine, vizyonun gerçekle mesi için tüm kaynaklara güç verir. Vizyoner bir lider vizyonu olu turabilme yanında bu vizyonu çalı anlara açıklayabilme yetene ine sahip olan ki idir. Gidilecek yol, varılacak hedefler tanımlanmalı ve bunlar çalı anlara açık, sözlü ve yazılı bir ileti im yoluyla aktarılmalıdır. Son olarak vizyonu farklı ko ullarda da uygulanabilir hale getirmek için faaliyetleri iyi tanımlamalı ve önceliklerine göre sıralamalıdır. Vizyoner bir lider, vizyonu sadece sözlü olarak aktarmakla kalmaz, bu vizyonu aynı zamanda davranı larıyla da çalı anlara yansıtır” (Akt. Tekin ve Ehtiyar,2011; Robbins, 2000, s.144-145).

Günümüzdeki örgüt yöneticisi gelecekle ilgili tahminleri yapabilmeli ve vizyoner lider misyonunu üstlenerek, katılımcı bir yönetim sa lamalı aynı zamanda çalı anlarla beraber örgütün ba arılı olması için gerekli vizyonu olu turmalıdır. Bu vizyonu gerçekle tirmek için izlenecek yolları belirlemeli, problemleri fırsatlara çeviren yeni yöntemler geli tirmeli, bu tür yakla ımlarla ba armak için hızlı bir ekilde yoluna devam etmelidir. Vizyoner lider yenilikçi ve de i imlere açık olmalı, e itimin gerekli oldu una inanmalı, aralıksız ö renmenin getirece i güçten faydalanarak ö renen bir organizasyon olu turmalıdır. Aynı zamanda üyelerinin ilham kayna ı olmalı, gerekti inde yetki devri yaparak onları karar sürecine katmalıdır (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

Vizyoner lider, gelece i farklı bir bakı açısı ile görebilir ve bu farklı bakı açısının analiz ve sentezini üstün yetenekleriyle yapabilir. Bu tür lider, örgütün vizyonunu her bir bölümüne ba arılı bir ekilde ula tırabilir ve bunu kurumsal hale getirebilir. Lider belirli bir güce sahip olmakla birlikte fikirleriyle takipçilerini etkileyebilir. Örgüt gelecekte olmak istedi i yerini vizyonuna dayanarak belirler ve bunun psikolojik tahlillerini yapar. Vizyonun örgütte kurumsal hale gelmesi, talimat ve baskılarla gerçekle mez. Vizyon do ru zamanda çalı an ve kurum tarafından do ru idrak edilen, kar ındakileri buna inandıran, çalı anlarda heyecan ve ba lılı a sebep olan bir anla madır (Çelik,2000).

Çelik, vizyoner liderli in 3 temel rolünden söz etmekte ve bu rolleri u ekilde açıklamaktadır (Çelik, 2000):

1-Yolu Görmek: Bu tür lider için her eyden önce yolu görmek çok önemlidir. Yol, vizyonun gelecekte olması gereken görüntüsüdür, yani ula ılması istenen amaçtır. Vizyoner lider, farklı açılardan en elverişli yolu görebilme yetene ine sahip olmalıdır. Ancak gelece e dönük proje ve tasarımları olan liderlerin yolu görme kaygıları ve arayışları olabilir. Bunun aksine gelece i hayal etmeyen plan ve projersiz yöneticilerin yolu görmeleri de mümkün de ildir. Yolu görmek için sezgilere dayalı bir güç gerekir. Bu lider, fikirleri ve sezgileriyle gelece in sırlarla dolu dünyasına kapılarını aralar ve gelece i aydınlatır. Vizyoner lider gelece in haritasını resmeder, i te çizilen bu harita vizyondur ve takip edilecek yolları ortaya koymaktadır.

2- Yolda Yürümek: Vizyoner lider başarılı olmak için yolu görmenin yanında bu yolda yürüyebilmelidir. Vizyoner liderlikte yolda yürümek demek kararlı olmak demektir. Vizyona ulaşmak yolda yürümeye ile gerçekleşir. Görülen ve yürünen yolun aynı olması gerekir, aksi halde istenilen vizyona ulaşamaz.

3-Yol Olmak: Vizyoner lider ortaya koyduğu vizyonu ile ki ileri pe inden sürükler. Bu lider üretti i yolla yepyeni yollar açar. Vizyoner liderin üç rolünden biri olan yol olmak yol açmak anlamına gelir. Takipçiler, vizyoner liderin açtığı yolda yürümek için çabalar.

Özetle vizyoner lider, örgütün başarılı olması için, çalışanlarla beraber gelece in resmini çizer ve bu yolda onlarla beraber emek harcar. Aynı zamanda ki ilerin motivasyonlarını artırarak performanslarını en yüksek seviyede kullanmalarını sağlar. Vizyoner lider, örgüt kültürünü güçlü tutarak örgütün genelinde yaygınla tıran ve bütün bunları yaparken de i imin ve geli imin gerekli oldu unun farkında olan ki idir (Tekin ve Ehtiyar , 2011).

2.1.5.10.Transaksiyonel (Etkile imsel) Liderlik

Etkile imci liderlik adından da anlaşılacağı gibi lider ve i görenler arasında karşılıklı etkile ime ve ba ımlılı a dayalı bir liderlik tipidir. Transaksiyonel liderlikte lider yapılacak i i ve rolü belirler, i in sonucunda amaca ulaşılırsa astlara kazanacakları ödülü göstererek çalışanları hem motive eder hem de onlara güven verir. Bu liderlik tipindeki yöneticiler yetkilerini; verimi artırmak için çalışanlara para ve statü verme ekinde kullanırlar. Aynı zamanda istenilen amaca ulaşılmazsa performansı artırmak için izleyenleri cezalandırma yoluna da giderler.

“Etkile imci liderlik davranı ı; izleyicilerinin neleri, ne zaman yapması konusunda izleyenlere yol gösteren bir liderlik davranı ıdır. Bu tür liderlik davranı ının gerçeikle ti i i letmelerde, i görenler daha kısa sürede daha kaliteli çıktılar elde etmektedirler ”(Yılmaz,2006, s.25).

Bu liderin geleneksel bir yapısı vardır. Geçmi teki olumlu ve faydalı gelenekleri sürdürdü ü, günümüze ve gelecek ku aklara ta ıdı ı için yararlıdır. Etkile imsel lider durgun büyüme ve tasarruflu olma siyasetini gözeten kurumlarda, transformasyonel liderlik ise atılımcı ve yenilikçi geli im politikalarını takip eden kurumlarda etkili olmaktadır (Hocaniyazov, 2008).

“Transaksiyonel liderler, çalı anların bireysel faaliyetlerini ve ya am ko ullarını iyile tirme yoluyla etkin ve etkili bir ekilde görev icra ettirme yoluna girerlerken, çalı anların yaratıcı ve yenilikçi yönlerini göz ardı etmektedirler ”(Eren, 2010, s. 465). Etkile imci liderli in üç temel alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar unlardır:

1.Ko ullu Ödül (Contingent Reward):

“Burada izleyenler, ba langıçta belirlenen ortak amaca ula maları halinde maddi veya manevi olarak ödüllendirilmektedir. Liderler bu yakla ımı uygulamak için astlarını sürekli gözlemler ve onlara geribildirimde bulunurlar. Ba arılı olan çalı anların nasıl ödüllendirilecekleri lider tarafından kendilerine açıklanır ve ba arılı olmaları halinde takdir edilirler ”(Çakınberk ve Demirel, 2010, s. 106).

2. stisnalarla Yönetim (Management by Exception):

“ stisnalara dayalı yönetim uygulandı ı takdirde, lider, i letmede veya örgütte bazı eyler olumsuz bir ekilde gerçeikle meye ba ladı ı zaman veya belirlenen standartlar kar ılanamadı ı zaman varlı ını hissettirmektedir. Aktif istisnalara dayalı yönetimin uygulandı ı örgütlerde lider, i letmenin belirlenen amaç ve standartlarından veya i letmenin isleyi inde sapma söz konusu olmaması için sorunları ve fırsatları ara tırarak, sorun ortaya çıktı ı zaman isleyi in düzeltilmesinde liderin etkin olarak varlı ını hissettirmesi anlamı ta ımaktadır. Pasif istisnalarla yönetim anlayı ında lider sorunların ortaya çıkmasını bekler, sorunların olu maması için herhangi bir tedbir almaz ”(Celep, 2004, s.61).

3.Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik:

“Liderin bir şeyler yapmaktan kaçınması veya pek ortalarda görülmemesi ile ilgilidir. Liderlik stillerinin en hareketsiz olanıdır, etkileimsizliği temsil eder (Akt. Buluç,2009; Geyer ve Steyrer,1998). Bu tür liderler çoklukla hareketsiz ve etkisizdir. Kararsızlık ve isteksizlik hâkimdir. Karar almaktan ve sorumluluktan kaçarlar. İhtiyaç duyuldu unda ise ortada pek görünmezler” (Akt, Buluç,2009; Bass, 1997).

2.1.5.11. Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik

Dönüştürücü liderliği en başta 1978 yılında James McGroger Burns “Dünya Sınıf Liderleri” isimli araştırmasında tanımlamış, daha sonra da Bernard Bass bu görüşü savunmuştur (Korkmaz,2006). Bu tür liderliğin beklenilen deyimlikliği yapabilmesi için; takipçileri etkileyen bir vizyon ortaya koyması gerekir. Bununla birlikte bu lider, yönetici ve çalışanları hem müteakıf amaçlar etrafında toplayarak hareket ettirmeli; hem de sorunlarla baş edebilmek için onları cesaretlendirmeli, davranış ve düğüncelerindeki deyimlikleri etkileyebilmelidir (Uysal, Keklik, Erdem ve Çelik, 2012).

Dönüştürsel lider; astları ya da takipçilerinin tüm beceri ve yeteneklerini açığa çıkarıp özgüvenlerinin artmasını sağlar ve onları beklenenden daha iyi sonuç ortaya çıkaracak hedeflere yönelterek motivasyonlarını sağlar. Böylelikle, izleyiciler görevlerini daha çok önemsemekte, kurumsal görevlerini aksini çıkarlarından üstün kılarak deyimlikliğe de açık olabilmektedirler. Bu ortamı ve deyimliklikleri sağlayan, örgütte yenilikleri ve reformları ortaya koyan kişiyi dönüştürsel lider denilmektedir (Eren, 1993).

Transformasyonel liderlik, örgütteki çalışanların gayretlerini görünen amaçlardan çok gerçekleştirilmesi istenen vizyona yöneltir. Dönüştürücü liderlerin bakış açısı uzun dönemlidir, bu yüzden astlarının potansiyellerini açığa çıkararak kendilerine güvenlerinin artmasını sağlayıp beklenen sonuçtan daha fazlasını hedeflerler (Tabak, 2005).

Tichy ve Devana (1986), büyük şirketlerin üst düzey yöneticileri ile yaptıkları görüşmelerin sonunda dönüştürücü liderlerin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (Keçecioğlu,2003) :

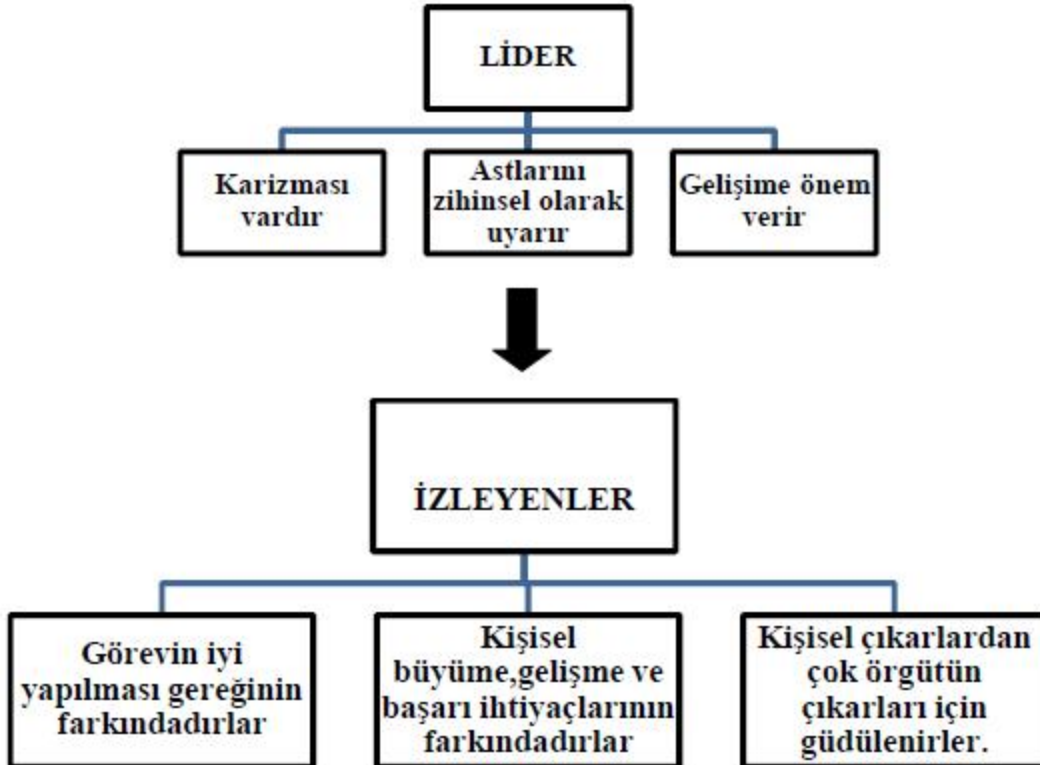
- Dönüştürücü liderler deyimlikliğin temsilcisi olarak kendileriyle özdeşleşirler.
- Yürekli ve cesaretlidirler.
- İnsanlara inanırlar.
- Örgütsel değerlere sahip çıkarlar.

- Ömür boyu öğrenmeye açıktırlar.
- Karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkabilirler.
- İleri görüşlüdürler.

“Dönüştürücü lider, kurumların ihtiyaçlarını bilen ve ona göre vizyonlar oluşturur. Bu vizyonları oluştururken var olan engelleri kaldırır, izleyenleri merkezin içinde tutar, vizyonun onlar için anlamlı ve önemli olmasını hedefler, sürekliliği sağlayacak önlemler alır ve sonuç olarak paylaşılabilen vizyon oluşturmaya gayret eden bir lider yapısındadır” (Alkan,2006,s.14).

“Dönüştürücü liderlik anlayışı içerisinde izleyenlerin misyon ve vizyonları tekrar belirlenir, sorumluluk alanları güncellenir ve hedeflere ulaşmak adına var olan yapı gözden geçirilerek değişimler sıralandırılır. Dönüştürücü liderlik, lider ile izleyenlerin birbirlerini karşılıklı desteklemesine dayanan, lideri destekleyenlerin lider seviyesine çıkarılması ve liderlerin manevi araçlar haline dönüştürülmesidir” (Dümen,2008,s.72). Dönüştürücü lider ile izleyenleri arasındaki ilişki ekil 4’te görülmektedir.

ekil 4: Dönüştürücü lider ile izleyenler arasındaki ilişki



Kaynak: Güney,2007,s.373. *Yönetim ve Organizasyon* (2.baskı).Ankara: Nobel Yayınları

Liderlik literatüründe dönü ümcü lider, kurumda günlük olarak yapmı oldu u i lerin ötesinde a a ıdaki davranı ları ve özellikleri de kendinde toplar (Karip, 1998):

1. dealle tirilmi (karizmatik) Etki,
- 2.Telkinle G üdüleme,
3. Entelektüel Uyarım,
4. Bireysel Destek Sa lamadır.

1. dealle tirilmi (karizmatik) Etki:

“Liderin astlarına bir vizyon ve misyon bilinci kazandırması idealle tirilmi etki olarak adlandırılmaktadır. Lider davranı ları ve özellikleri ile astları etkiler ve sonuçta astları tarafından idealize edilir” (Güney, 2011,s.397). “ zleyenler, liderin arzu edilen sonuçlara ula tı nı gördüklerinde onun tutum, davranı ve de erlerine özenmeye, onun gibi davranmaya çalı ırlar”(Akt. Buluç,2009; Avolio, Waldman, ve Yammarino, 1991). Bu boyuta göre liderin, özgüveni ve etkileme gücü yüksektir. Aynı zamanda inandıklarının do rulu una çalı anları ikna eder (Sökmen,2010).

2.Telkinle G üdüleme:

Bu boyut, esinlendirme veya ilham verici motivasyon ekinde de tanımlanmaktadır. Bu boyuta göre lider, i görenlere beklenenleri açıklayarak, kurumun vizyonunu benimsemelerini ve ona ba lanarak güdülenmelerini sa layandır (Aslan,2013). Koçak (2006)’a göre liderler, i görenleri güdüleyerek ve onların ilham almasını sa layarak, i lerinden korkmamalarını aynı zamanda i lerini anlamalarını sa lar. Bu tür lider ekip ruhunu harekete geçirir. Bu boyuta göre lider; esinlendiren, olu turulan vizyonu açıklayan, izleyicilerin çabalarına sembollerle yo unla arak konsantrasyonu sa layan ve davranı ları ile model olarak bu süreci ba latan ki idir.

“Bu boyut liderin; astları için bir model olarak hareket edebilme, vizyondan bahsedebilme ve çabalara odaklanmak için sembol kullanma kapasitesi ile ilgilidir. Bass’ta (1985) ilham verme ve karizma tek bir faktör olu turmu tur, fakat farklı davranı ları kapsamaktadır ”(Akt. Dursun, 2009, s.24).

3. Entelektüel Uyarım:

“Dönü ümcü lider entelektüel uyarım davranı ı ile astlarının mevcut durumu de erlendirmelerini, vizyonlarını formüle etmelerini ve uygulama esaslarını belirlemeleri gibi konularda sorgulama ve katılım içinde olmalarını sa larlar. Lider astlarına kar ı dürüst ve açık davranarak astların varsayımları sorgulayıp sorunlara daha yaratıcı çözümler getirmelerine yardımcı olurlar. Entelektüel uyarım astların durumların belirsizli inden kaynaklanan olumsuzlukları ortadan kaldırır. Bu davranı astların daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarına yardım ederken aynı zamanda geleneksel de er ve tutumlarını örgüt yararına yeniden ele alınmasını kolayla tırır. Sonuçta astların i tatmini ve örgüte ba lılıkları artar” (Güney, 2011,s. 398).

4. Bireysel Destek Sa lama:

Transformasyonel lider bütün çalı anlarıyla tek tek ilgilenir, çalı anlara saygı göstererek güven duyar ve yeterli hissetmedi i durumlarda onların bilgi ve tecrübesinden destek alır. Çalı anları görevlerinde her zaman ba arılı olmaları için motive eder. Bu davranı larından dolayı bu lider; çalı anlar tarafından sevilir, sayılır ve yol gösteren bir rehber olarak görülür (Sökmen,2010).

Transformasyonel lider bütün çalı anlarına tek tek yakla ır, onların kendilerini geli tirmeleri için rehber olur. O halde bireyselle tirilmi ilgi demokratik özellikleri kapsamaktadır. Lider, çalı anların kendisine ba ımlılık düzeylerini arttırmaktan çok özgürce davranabilmelerini sa layan bilgiyi kazanmaları için u ra ır. Çalı anlarla yakın ili ki kurmaya, onların ihtiyaçlarını en iyi eilde kar ılamaya çalı ır. Bu boyuta göre lider astlarını birey olarak görür, üzüntü ve mutluluklarını payla ır onların yüksek düzeyde beklenti içine girmelerini sa lar. Çalı anların ki sel geli imleri için öneriler geli tirir onlara ö renme fırsatları verir. Liderler, i görenlerin bireye özgü özelliklerini, gereksinimlerini ve becerilerini dikkate alırken, i görenlerinde di er insanların gereksinim ve yeteneklerinin fakına varmalarını sa layarak ve bunların belirlenme yollarını göstererek onlara da liderlik vasıfları kazandırmaya çalı ır. Özetlersek bireyselle tirilmi ilgi; bütün çalı anlarına insancıl bir biçimde yakla arak ve kendilerini geli tirme fırsatları vererek, gelecek zamanda onların da birer lider gibi davranı sergilemelerini sa laması ekinde ifade edilebilir (Güney, 2011).

2.1.6.Liderlik Seçimini Etkileyen Faktörler

Uygun yönetsel liderlik tarzının seçiminde önem taşıyan unsurlar şunlardır (Werner, 1993, s.111-112):

1- Yöneticinin Kişiliği: Kendi deneyimlerinin bir ürünü olan yönetici, belli tip davranışlara daha yatkınken, belli tür davranışları yerine getirmede zorlanmakta ya da belli tür davranışlarda kendini hiçbir zaman rahat hissetmemektedir.

2- Yöneticinin Hayat Felsefesi: Yöneticinin değerleri, davranışlarına kılavuzluk eden rehberdir. Ahlaki bakımdan katı yürekli birisi, duyarlı birisinin aklından bile geçiremeyeceği işleri yapabilmektedir.

3- Çalışma Grubunun Karakteristiği: Yönetici grup üyelerini iyi tanımalıdır. Her üye kendine has özelliklere sahiptir ve grup içinde ayırt edici nitelikler taşımaktadır.

4- Yönetici-Ast ilişkisi: Lider ile astları (izleyicileri) arasındaki etkileşim kritiktir ve özel bir yaklaşım gerektirmektedir.

5- Yöneticinin Amirleri ve Örgütsel Yetkiye Sahip Diğer Kişiler Üzerindeki Etkisi: Amirlerinin kararlı bir şekilde arka çıkması ve kilit örgütsel personelin işbirliği ve desteği olmaksızın yöneticinin liderlik çabaları başarılabilmektedir.

6- Yöneticinin Diğer Bölümlerle ilişkisi: Karmaşık şirketlerde müzakere, ayak uydurma ve uyum sağlamak günlük işler içindedir.

7- Görevin Gerekliliği ve Çalışma Çevresi: Etkili liderliğin önündeki olanak ve engeller duruma göre farklılık göstermektedir.

8- Örgütün Gerekliliği: Örgütün felsefesi, atmosferi ve hızı ile örgüt üzerindeki basınçlar, liderlik davranış tipini (tarzını) belirlemektedir.

9- Grubun Arzuladığı Liderlik Tipi: Hiçbir yönetici veya lider, grup üyelerinin (izleyenlerinin) istememeleri durumunda uzun süre ayakta kalamamaktadır.

2.1.7. Yönetici ve Liderlik

Erdoğan'a (2010) göre, belirli hedefler çerçevesinde toplanan kişileri amaca ulaştırmak için grup uyumu ve işbirliğini sağlayarak aktif, randımanlı bir biçimde yöneten kişiye yönetici denir. Erdoğan (2010), bu tanımının eksik ve yeterli olmadığını söyleyerek yöneticinin aynı zamanda insan kaynaklarını, maddi kaynakları ve zaman faktörünü de iyi kullanması gerektiğini vurguluyor.

dareci, kurumda bir ya da çok çalı anın verimli bir ekilde çalı masından sorumludur. darecinin birincil görevi, örgütte insan ve maddi kaynaklarını performanslı bir ekilde kullanarak örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır (Özta ,2010).

Liderlik, izleyicileri birtakım hedefler çerçevesinde toplama ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için onları yapılması gerekenler konusunda bilgilendirerek eyleme geçirmektir (Eren, 2009). “Liderlik, amaçları ortak olan insan grubunu, “amaçları gerçekle tirmeye etkileme” durumudur (Ba aran, 2004, s. 67). Liderlik, iki ya da çok ki iyi güç ve etki yoluyla yönlendirir (Çelik, 2013). Liderlik, yalnızca görevi yapmak değil aynı zamanda olabilesi bir risk karşısında azimle durmak, bu risklere karşı bütün yolları denemek, yeni yollar bulmak ve ki ileri bu yollara yönlendirmektir (Tahaolu ve Gedikolu,2009).

Lider sözleri ile ses tonu, beden dili, davranışları ve hareketleri ile doğru veya yanlış istek ve iradesini kabul ettirebilmelidir. dareci lider tarafından geliştirilen, hayal gücünü kullanarak belirlenen vizyona göre planlar yapan ve planları uygun bir ekilde uygulayan böylelikle hedeflere ulaşan kimsedir (Garih,2000). Bennis lideri, yöneten aynı zamanda yönetilen bir ki i olarak tanımlamaktadır (Yılmaz,2004).

Lider, çalı anlar tarafından takip edilen kimsedir. Her yönetici liderlik özelliklerini taşımaz. Yönetici bütün çalı anlar tarafından benimsenmez ama lider çalı anların ya tamamı ya da tamamına yakını tarafından benimsenir. Liderler tayinle göreve başladıkları için hiyerarşik düzende belli bir dereceleri yoktur. nformal liderler i gruplarının lideri oldukları için yöneticilik vasfını taşımazlar. Liderler, aynı zamanda grup üyelerince duygusal anlamda benimsenen kimsedir. Yöneticiler kararları alınmasında ve problemlerin çözümünde rasyonel davranırlar. Liderler ise gruptaki ki ilerin beklentilerini karşılarlar. Yöneticilerin ba arısızlığı kurumsal hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bağlı iken; liderlerin ba arısı gruptaki ki ilerin beklentilerinin karşılamasına bağlıdır (Atlıolu ve ahin, 2002).

Yöneticilik ve liderlik üzerine yüzyıllardır çok sayıda tanımlama yapılmış, çeşitli öneriler ve yaklaşımlar ortaya konmuştur. Yönetici ve lider kavramı özünde birbirine yakın kavramlar olarak görülse de, hem anlam olarak hem de içerdikleri nitelikler açısından birbirinden çok farklı kavramlardır.

Liderlik ve yöneticilik kavram olarak bazen birlikte bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Aslında birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber e anlamlı de illerdir. Liderlik ve yöneticilik ile ilgili literatürde oldukça çok tanım yer almaktadır. Ara tırmacılar yaptıkları çalı malar sonucunda liderlik ve yöneticilik üzerine çe itli tanımlamalar yapmı lardır. Liderlik kavramı konusunda ortak bir fikre varılamaması bu konuyu çok çe itli olmasına sebep olmu tur (Gültepe, 2010).

Lider ve yönetici kavramları ço unlukla karı tırılmaktadır. Yöneticilik özellikleri çok iyi olup liderlik vasıflarını göstermeyenler oldu u gibi, liderlik özelliklerine sahip olup yöneticilik özelliklerini ta ımayanlar da vardır. Lider ile yönetici kavramları birbirinden farklıdır. En deali hem yöneticilik hem de liderlik özelliklerine sahip olmaktır. Bir yönetici aynı zamanda bir lider olabilir, bir lider ise yönetici olmak zorunda de ildir. Lider ve yönetici arasındaki ayırımı daha iyi anlamak için, organizasyonel etkilerini kar ıla tırmak gerekir. Birey liderlik ve yöneticilik görevlerinin her ikisini de yapabilir (Çetin,2009).

Geçmi te liderli in yöneticili in bir alt kümesi oldu u dü ünülürdü. Daha sonra liderli in kurumsal etkilili in farklı bir parçası oldu u ve yöneticilikten ayrılması gerekti i anla ıldı. Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklarda anla ıldı (Bridge,2003).

Günümüzde yöneticilerin lider olmadıkları fakat olmaları gerekti i yönünde bir görü hâkimdir. Çünkü yöneticiler yalnızca liderlik özellikleri sayesinde aktiftirler ve ancak bu sayede grup birli ini sa layabilir (im ek, 2002).E er yöneticiler, çalı anların hislerini, dü üncelerini, manevi de erlerini, inançlarını, tutumlarını etkilemede ve yönlendirmede, alı ılan uygulamaları ve bazı otorite sahibi ki ileri asabilmi se liderlik özelliklerine sahip olmu olurlar (Tahao lu ve Gediko lu,2009).

Bir yöneticinin “ben bir liderim” diyebilmesinin yanında “vizyonu olan bir liderim” diyebilmesi gerekmektedir. Aksi halde böyle insanların kurumun ba arılı olmasını sa lamaları, de i ikliklerle mücadele etmeleri, olu abilecek tehdit ve imkânları ve bunlardan beklenen etkileri görebilmeleri çok zordur (Do an, 2007).

2.1.8.Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik konuların birbirinden farkını beynimizdeki sol ve sa yarım kürenin fonksiyonlarının farkları gibi dü ünebiliriz. Rasyonel dü ünme ve analitik sol beyin yarım küresinin görevleridir. Sa beyin ise, sezgisel ve bütüncül algılamaları sa lamaktadır. Yine bütünü görme, hayal gücü, hayal kurma ve sanatsal faaliyetler sa yarım kürenin görevleridir.

Bütünü parçalayarak çözümlmek, sıralamak ve duruma uygun adımlar atmak yönetimin uygulamalarıdır. Görünmeyen yolda yolu bulabilmek, vizyon sahibi olmak, açlara takılmayıp ormanın bütünü görebilmek ise liderli in fonksiyonları arasındadır (Çırpan,1999).

Liderlik ve yöneticili in birbirinden ayrılan temel farkı, güç ve otoriteden kaynaklanır. Bir lider takipçileriyle etkile imin kalitesinden ve yo unlu undan güç alırken; yönetici gücünü makamından, statüsünden ve yasaların verdi i otoritesinden alır. Lider, hareketlilik, etkile im, canlılık ve karizmatik olma gibi kavramları kapsarken; yönetici hiyerar ik dengeyi kurma ve bunun denetimi ile ilgilenir (Ünal,2012).Yönetici ve lider arasındaki ayrımı ortaya koyan John Kotter, yöneticili i karı ık durumlarla mücadele etmek olarak görürken, farklılıklarla u ra manın da liderlik oldu unu dü ünümü tür (Çetin,2009).

Davis (1984) yöneticinin; belirli hedefleri gerçekle tirmek için gayret gösteren, ba kalarını temsilen çalı an, planlamaları yapan, uygulanmasını sa layan ve kontrol mekanizmasını i leten ki i oldu unu söylemi tir. Lideri ise yönetti i grupta hedefleri belirleyen ve bu hedefleri gerçekle tirme yönünde çalı anları etkileyerek davranı a yönlendiren kimse olarak tanımlamı tır (Bilir, 2007). Yönetici gücünü yasalardan, yönetmelik ve tüzüklerden alırken; lider gücünü ahsi özelliklerinden ve gruptaki konumundan almaktadır (Sabuncuo lu ve Tüz, 2003).

“Day (2000)’e göre lider vizyon, kültür ve ki ilerarası ileti imin nasıl olaca ını belirler ve bunların devamını sa lar. Yönetici ise örgütteki i leri örgütler, destekler ve örgütsel faaliyetleri izler” (O uz Çuhadaro lu, 2008, s.4). Yöneticilik, planlamak, organize etmek, uygulamak ve sonuç almak olarak görülürken; liderlik vizyon belirleme, misyonu ortaya koyma ve irketin de erleriyle ilgilenme olarak belirlenmi tir (Bridge, 2003).

Lider ve yöneticiyi ayıran bir farkta siyasi ve idari gücün kayna ıdır. Lider siyasi ve idari gücünü çalı anlardan alırken yönetici yasalardan almaktadır. Lider olmak için örgütün formal olmasına ve devletin yetki vermesine gerek yoktur. Lider ve yönetici arasında sorumlulukları açısından da farklılık vardır. Bir yönetici yönetmekte oldu u grup üyelerine ve yönetici seçilmesini sa layanlara kar ı sorumlu iken; lider yalnızca lider olarak kabul edildi i gruba ve grubun hedeflerinin gerçekle tirilmesine kar ı sorumludur. Yöneticiden planlama ve örgütleme i levlerini yerine getirmesi beklenirken, liderden kendisini izlemeleri için ki ileri etkilemesi beklenmektedir (Ilgar, 2005).

Tablo 6.'da bir liderin davranışlarındaki lider ve yönetici arasındaki belirgin farklar görülmektedir.

Tablo 6:Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon Sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümlemeler.

Kaynak:Akt.Çelik,2013,s.13;Starratt,1995,s.10.*Eğitimsel Liderlik*.Ankara:Pegem Yayınları.

Liderlik vizyon, misyon ve değerlerle ilgilenir. Yöneticilik planlamayı yapma, düzenleme, uygulayarak sonuçlandırma ile ilgilenir. Bir kurumu en iyi şekilde yönetmek için, doğrudan olarak hem yöneticilik hem de liderlik becerileri gereklidir. Bir kişi bu ikisi aynı anda olmayabilir, ancak bu beceriler istenirse öğrenilebilir, geliştirilebilir (Bridge,2003).

2.1.9.Okul Yönetimi ve Okul Liderliği

Formal bir örgüt olan okulların en önemli özelliği girdisinin ve çıktısının insan olmasıdır. Bu özellikleriyle diğer kurumlardan ayrılır. Okulu eğitim hedeflerine ulaştırmak için; maddi ve manevi kaynakların belirli bir sistem içinde kullanılmasını sağlayan kişi ise okul müdürüdür.

Eğitim sisteminin gelecekteki ihtiyaçları karşılayabilmesi için okullar bilgiyi üreten, genelleştiren, koruyan, aktaran ve öğrencilerin beklentilerini karşılayan kurumlar olmalıdır. Aynı zamanda okulda çalışan kişilerin moral düzeyleri, ihtiyaçlarından tatmin olmaları, performansı yüksek bir şekilde çalışmaları, okul yöneticisinin bilgisi, yetenekleri, tutumları ve gösterdikleri liderlik özellikleriyle ilişkilidir (Tahaolu ve Gedikolu,2009).

Okul yöneticisinin; programların planlanarak yapılması, gelişiminin sağlanması, kurumda hem genel hem de özel ö retimle kazandırılması sağlanan bilgilerin, değer ve tutumların ölçülerek değerlendirilmesi gibi sorumlulukları vardır (Erdoğan,2010).

Son zamanlarda okul yöneticisinin yöneticilikten ö te liderlik özellikleri üzerinde durulmaktadır. Bilgi ça ında bilim hızla gelişmekte birçok kavram da de i şime u ramaktadır. Teknolojik gelişme ve bilginin yaygınlaşması ile birlikte eğitimde de yeni gelişmeler olmakta bunun sonucunda eğitim yönetimi kavramı da de i şmektedir. Okul müdürleri bu de i şime uyum sağlamalı, kendisini yeti tirmeli, yöneticilik becerilerini geliştirerek liderlik özelliklerini açığa çıkarmalıdır. Okul müdürleri ö retimsel, eğitimsel, kültürel, vizyoner, dönüşümsel gibi birçok liderlik rollerine bürünüp görevlerini yaparsa eğitim kurumlarında başarı seviyesi de yükselecektir.

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalı olarak görülebilir. Çünkü eğitim yönetiminin temel çerçevesi, yönetim biliminin temel ilkelerinin eğitim kurumları için uyarlanmış bir halidir (Erdoğan,2010). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Bursalıo lu,2011). Başka bir ifade ile eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı okul yönetimidir. Eğitim yönetimi ilgilendiren sistem iken, okul yönetiminin ilgisi okuldaki sorunlardır. Kısacası; eğitim yönetiminin eğitime bakış açısı makro düzeyde, okul yönetimininki ise mikro düzeydedir (Erdoğan,2010).

Eğitimin etkili olmasında önemli etkenlerden birisi liderlik kavramıdır. Son zamanlarda okul liderliği yani idarecilik, eğitim yönetiminde önemli konulardan birisidir. Kusursuz bir okul için, en önemli kavramlardan birisi müdürdür. Sınıfta eğitimin gelişmesinde ve okulun başarılı olmasında müdürün liderliği taşıyan nitelikleri önemli derecede yer tutmaktadır. Okul yöneticisinin de i şlik ekillerde gösterdiği liderlik tarzı; okulun öğrenme havasını, profesyonellik seviyesini, öğretmenlerin morallerini ve okulun öğrenen bir kurum olmasını etkileyen önemli durumlardan birisidir. Bu ekillerde çevresini etkileyen liderler, reform çabalarını da destekleyerek sürekli, faal bir rol oynarlar (Akt. Korkmaz,2006; Murphy ve Datnow, 2003) ve okul kültürünün pozitif olması için çabalarlar (Akt. Korkmaz,2006; Deal ve Peterson 1999).

“Okul müdürünün okulda lider olarak kabul edilmesi; grubun amaca ulaşmasındaki iletişim becerisi, bilgisi, sorunları çözmedeki yaklaşımı, kararlılığı, çok yönlü düşünenebilmesi, anlama, açıklama, yordama ve yargılama özelliklerinin bütünlüklü yönetsel ve kişisel etkisinin okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler tarafından benimsenmesine bağlıdır” (Erku, 1997,s.12).

Okul liderliği, hem kuruma hem de gruba yönelik olmalıdır. Yapılan araştırmalar, çevrenin okula desteğini sağlayan ve çevrenin baskıları ile baş edebilen yöneticilerin liderlik özelliklerini gösterdikleri görülmektedir (Bursalıoğlu,2011).

“Okul yönetiminde liderlik, ilk olarak eğitim sorunlarını gerçekçi bir şekilde gözlemleyebilmeyi ve mevcut sorunlara karşı çözüm yolları üretebilecek kabiliyetlere haiz olmayı gerektirir” (Bursalıoğlu,2011,s.209).

Son zamanlarda okul liderlerinin sürekli değişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmeleri için, daha önceki meslektaşlarından daha bilgili olmaları ve bunları uygulamaya dökmeleri gerekir. Bu anlamda okul lideri okulun sorumluluğunu tamamen üzerine almalı ve bu doğrultuda kendini sürekli olarak yetiştirmelidir. Bu anlamda bir örgütün canlılığını ve yaratıcılığını yeni düşüncelerin varlığına bağlıdır. Canlı ve yaratıcı bir okul için lider bir takım özellik ve becerilere sahip olarak yönetim sergilemelidir. Günümüz okullarının okul müdürleri yöneticilik ve liderlik becerilerini kazanarak ve kazanımlarını kullanarak okullarını yönetmelidirler (Çelik,2000).

Eğitim sisteminde yenilikler, sistemin önemli parçalarından biri olan okullardan başlanmalıdır. Bundan dolayı okul yöneticisinin; öğrencilerin zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve estetik açıdan çok boyutlu gelişmelerini sağlayacak bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak veren bir lider olması gerekir. Eğitim sisteminin aktif ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde devamlılığını sağlaması ve hedeflerini gerçekleştirmesi tek başına bir yönetim sorunudur. Bu sebeple, gelecekte yöneticiler aktif liderlik tutumlarını sergilemek zorundadırlar (Gökçer,2010).

Eğitimin kalkınması liderlik sorunlarından bir tanesidir. Öyleyse yapılması gereken, liderlik nitelikleri olan ya da olabilecek yöneticilerin eğitilmesi ve göreve getirilmesidir. Yalnızca yeni olanları değil, görevdekilerin de kendini geliştirmesini sağlamak gerekir (Bursalıoğlu, 2011). Eğitim sisteminde etkililik muhakkak kurumun iyi idare edilmesine bağlıdır (Bakan, 2008). Okul idarecisi, birtakım liderlik tutumlarıyla okuldaki çıktılarını direkt

etkilemektedir. Müdürlerin, okullardaki eğitim-öğretim sürecine direkt katılarak öğretim takibini yapması, sınıfları ziyaret ederek kontrol etmesi ve değerlendirerek sonuç çıkarması öğrencilerle tek tek veya grup şeklinde etkileşimde bulunması doğrudan yapılan etkinliklerdir. Bu durumların etkisi ise okul çıktıları üzerindedir (İman, 2012)

Girard'a göre, okulda olan birtakım problemleri çözmek ve okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde gelişmesini sağlamak için aktif, üretici, tevikkâr, bilgi sahibi, ilkesi ve vizyonu olan liderlerin kılavuzluk yaptığı idarecilerin olması büyük önem taşımaktadır. Bunun sağlanması ise, yöneticilerin aktif bir biçimde liderlik yapmalarını sağlayan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesine bağlıdır (Cerit, 2007).

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynar. Okul müdürünün liderlik davranışlarının belirlediği atmosfer hem öğrencilere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır (Entürk, 2010).

“Eğitimde liderlik, kendisini yetki, görev ve etki ile belli eder. Günümüz eğitim liderleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Lider okul müdürü, eğitimin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını olması gereken şekilde kullanabilen yöneticidir” (Izgar, 2002, s.266).

Okul idarecisi, okulun ve okul programının yönetilmesinden, öğrencinin gerçekleştirmesi için ortamın oluşturulmasından aynı zamanda okuldaki başarının sağlanmasından ilk sırada sorumlu olan kimsedir. Bunun içindir ki; okul başarısı veya başarısızlığı, başkalarıyla idarecinin başarısı veya başarısızlığı gibi düşünülmektedir. En yüksek yetkili bir kimse olarak okul idarecisinin, makamından kaynaklanan birtakım yasal gücü ve yetkileri; onun okulu idare etmesinde ve okulun başarılı olmasını sağlamasında tek başına yeterli gelmemektedir. Bundan dolayı, okul idarecilerinin bazı alanlarda yeterli olmaları gerekmektedir. Okul idarecilerinin iyi bir lider en önemlisi de öğretim lideri olmak zorunda olmaları bunlardan birisidir (İman, 2012).

Araştırmalara göre okul yöneticilerinin iş ve sorumlulukları; liderlik, iletişim, grup süreçleri (ekip oluşturma, kaliteli çözümler meydana getirme, sosyal iletişim, kurumsal bütünlüğü sağlamak vb.), programın gelişmesini sağlamak, öğretim ve öğrenme süreçleri, performansların değerlendirilmesi gibi değişik başlıklar altında toplanmıştır. Yapılan çalışmalar, başarı gösteren okul idarecilerinin özelliklerini şu şekilde genellemektedir (İman ve Turan, 2004):

- Ço unlukla ö renme ile ilgili konulara zaman ayırarak bir ba ö retmen gibi davranmaktadır.
- Ö rencilerine güvenerek onlara içten bir sevgi ile ba lıdır.
- Okul içinde i birli ini sa layan ortak çalı malar üzerine dikkatini toplamaktadır. Aynı zamanda insanlarla beraber çalı abilme becerisine sahiptir.
- E itim ve okulla bütünle mekte olup okulun en yüksek derecede ba arılı olmasını sa lamak için çok gayret göstermektedir.
- Okul idarecili ini, bürokrasiye dayandırmaktan çok bir misyonu gerçekle tirmek olarak görmektedir.
- Yenile me ve de i iklieri fark edip, okulun geli mesi için stratejik planlamayı iyi yapmaktadır.

2.2.YABANCILA MA LE LG L L TERATÜR

Yabancıla ma konusu hakkında yapılan çalı malara genel olarak bakıldı ında, kavramın insan ya amında eskiden beri önemli etkilere sebep oldu u görülmektedir. Kavrama yönelik yapılan çalı malara bakıldı ında, yabancıla ma konusunda günümüzdek geçerlili ini yitirmeyen yapıtların 18.yy.'dan itibaren ço unlukla din ve felsefe konularında meydana geldi i; sanayi devrimini takip eden süreçten sonra da üretime yönelik ili kileri, i ili kilerini, içtimai ko ulları ve ki inin psikolojik durumuna özgü konuları ele alarak ilerledi i görülmü tür (Develio lu ve Tekin,2013).

Yabancıla ma konusu; çok sayıda ideolojik yakla ımda önemli derecede yer almasına ra men, günümüzde en çok tartı ılan konuların ba ında gelmektedir. Yabancıla ma kavramı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, bu konuda yeterli derecede açık, genelin kabul etti i ortak bir görü yoktur. Bu konudaki de i ik yakla ımlarının nedeni, bütün çıkar gruplarının, kültürlerin, ideolojilerin olgularını kendi dü üncelerini haklı çıkaracak ekilde ele almalarıdır. Ba ka bir nedeni ise, yabancıla ma kavramının teknolojik ve toplumsal ya amdaki de i melerden etkilenerek ekil ve özellik yönünden farklıla masıdır (Yeniçeri,2009).

Bu ba lık altında yabancıla ma kavramı, yabancıla ma kuramları, i e yabancıla ma ve di er kavramlarla ili kisi, e itim örgütlerinde yabancıla ma konuları ele alınmı tır.

2.2.1.Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma felsefi konularla ilgili olduğu kadar; psikolojik, sosyolojik, antropolojik konularla da ilgili bir olgudur. Varoluşçu felseoflardan J.P. Sartre yabancılaşma kavramını, yalnızca ilahî kavramlarla dikkate almıştır. Sartre insandan başlayarak topluma uzanan bir yabancılaşma madan bahseder. Sartre'ın yabancılaşma olgusunda "bakış fenomeni" en önemli noktadır. Ona göre, anlamak için bakmak gerekir. Bir bakış algılamak demek, dünyadaki bir nesne olduğunu algılamak anlamına gelmemektedir. Bakışın farkına varmaktır. Sartre'a göre bakış bir gönderme yani yönelmedir. Onun düşünncesine göre, yabancılaşmanın bakışını bana gösteren gurur ve utançtır. Benim canlı olmaması layanda gurur ve utançtır. Sartre'ın düşünncesine göre, bu dünyadaki yabancılaşmanın bakışını beni bu dünyada varlığını bana çıkarmaktadır. Diğlerinin bakışından önce kendisi-için varlık iken, şimdi kendinde-varlık durumuna dönüşüm olurum. Sartre diğlerinin bakışının karşımıza yabancılaşma şeklinde ortaya çıktığını söylemektedir (Akdeniz,2012).

"Fransızca aliénation sözcüğü, Latince alienatio sözcüğünden gelmektedir. Latince alienatio'nun anlamı ise, "yabancılaşma, iletme veya iletim, sevgisizlik, soğukluktur." Latince alienus da "diğeri" anlamına gelmektedir. Sözcük Latince 'den Fransızca 'ya geçmiştir ve Yeni Ahit kaynaklı bir sorunsalı içermesine karşın, köken olarak Yunanca allotrios' tan gelmektedir. Allotrios sözcüğü "yabancı" anlamını taşımaktadır. Eski Yunanca'da yabancılaşma anlamına gelen sözcük allotriosis ise, stoacı öğretinin "kendini kabul ettirmesi" anlamına gelen oikeiosis sözcüğü ile ilişkilidir; ve sözcük "Bir kimsenin kendi emeğinin ürünlerinden ayrı biçimde kopması; genellikle yabancının aslında çekici ve değerli olabilecek kimi yönlerinden açıkça nefret etmeyle ya da bunlara kayıtsız kalmayla sonuçlanan toplumsallıktan ayrı düşme" anlamlarını taşımaktadır" (Akdeniz,2012,s.13).

Yabancılaşma kavramını Türkçedeki anlamı ile ele alırsak çoğunlukla yabancı, yabana ait, yabancı veya yabancı bir şekilde öteki kavramı dikkat çekenler arasındadır. Yabancılaşma konusunun kökenini inceleyebilmek için bazen bir yeri, bazen bir insanı, bazen de bir nesneyi çağırarak bu kavramların tam anlamıyla karşılığının incelenmesi gerekir. Çünkü 'yabancılaşma' için bir yabancı gerekir, yani yabancılaşma kavramının kökeni incelendiğinde 'yabancı' sözcüğü karşımıza çıkacaktır (Kiraz,2011).

Felsefi olarak yabancılaşma, objelerin insanı için yabancı, uzak ve ilgili görünmemesi; öncelikle ilgilenilenlere, dost olunan kişilerle karşı duyarsız olma, onlarla hiç ilgilenmeme, hatta usanç ve nefret duymadır (Cevizci,2002).

nsanın arzuları ve yerle mi olan alı kanlıkları sebebi ile kendine, ili kilerine ve hareketlerine yabancı gözükmesi yabancılaşma içinde olduğunu gösterir. Bu süreçte insanlarla ili kileri ve hareketleri; bireyin hayatını idare eden objelerin, nesnelere dönü mektedir (Akdeniz,2012).

XX. Yüzyılda yabancılaşma kavramı toplumsal kuramlarının anahtarıdır. Bu zamanda insanların ili kilerin azalması, bireylerin birbirlerine yabancılaşmasına sebep olmu tur. (Akdeniz,2012). Yabancılaşmayı genelleyerek ele alırsak; insanların birbirlerinden veya birtakım ortam ve durumdan uzaklaşmaları anlamına gelir. Başka bir deyişle; yabancılaşma diğerlerinden uzaklaşma, diğerleriyle samimi ili kiler içine girememektir. Yabancılaşma insanın kendi ki liğine veya ki liğinin birtakım kısımlarına yönelik olacaktır gibi, diğer ki lere yönelik de olabilir (Yapıcı,2004).

Herhangi bir şeyden doğ al olarak yabancılaşmak, onunla beraber var olmamak anlamına gelmemektedir. Herhangi bir şeyden yabancılaşmak için o şeyin insan için hem a ina hem de anlamlı olması gerekir. O halde yabancılaşma kavramına genel anlamıyla bakarsak; insanın sezgilerinin üretildi i ki liğinde yatan ve insanın temelini meydana getiren istek ve duygularının ki lye yabancılaşma anlamını taşıdığı gibi, ki liğinin kendi duygularından yabancılaşma ekinde de ifade edilebilir (Otrar ve Halaço lu,2011).

Yabancılaşma kavramı genel özellikleriyle şu şekilde sıralanabilir (im ek, Çelik, Akgemci ve Fettaho lu,2006):

- Yabancılaşmayı bir kavram ili kisi içinde düşünürsek, birinin ya da bir şeyin, birisinden ya da bir şeyden yabancılaşma ekinde ele alabiliriz.
- Yabancılaşma ki liğinin tabiatında var olan bir şeydir.
- Yabancılaşma ya amın ilk zamanlarında ortaya çıkmı tır.
- Yabancılaşma insanların toplumsal çevresiyle yakından bir ili kisi vardır.
- Yabancılaşmanın modern biçimini dü ündü ümüzde; insanlar ve buldukları çevre ile aralarında hızlandırılmı farklı güçlerin etkisi de önemlidir.
- Yabancılaşma ile çok sayıda rekabet, kıskançlık, kar ılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ili kileri ortaya çıkabilmektedir.

2.2.2.Yabancılaşma ile İlgili Teoriler

“Pratik olarak yabancılaşma kavramı ilk kez putlara tapmakla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan kendi eliyle meydana getirdiği putları kutsal sayarak, kendi gücüne ve potansiyeline yabancılaşmaktadır. İnsanın kendi gücü, kendini baskı altına almakta ve insan, kendi varlığının özelliklerine ancak putların yamasına boyun eğerek dolaylı yoldan ulaşabilmektedir”(Tolan, 1981,s.143).

2.2.2.1.Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını ilk Hegel kullanmıştır. Hegel yabancılaşmanın, kişinin fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrımın etkisiyle ortaya çıktığını söylemektedir. Birey hem kendine hem de etrafına yabancılaşmakta, bunun sonucunda kendisini düşünen ve hisseden bir varlık olarak görememektedir (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluo lu,2008; Salerno, 2003,s.53). Hegel bunu ruhun yabancılaşması olarak tanımlamaktadır. O halde yabancılaşma, ruhun kendisinin meydana getirdiği maddi dünyadan duygusal olarak uzaklaşmasının ya da farklılaşmasının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluo lu,2008; Fischer, 1976,s.38).

Hegel’e göre, insanın ya adını doğuya yabancılaşması, insanın ruhunun karakteristik özelliklerinden birisidir. Kişinin yalnızca ve yalnızca ruhsal olarak gelişimini bütünüyle tamamladığında, kendi gücü ile yabancılaşmaktan olan benliğiyle baş edebilecektir. Yabancılaşmanın olması, mutlak ruh için kaçılmayacak bir durumdur. Yabancılaşan ruh, diyalektik süreçte diyalektik bir hareket ile kurtulabilecektir. Buna göre, “Mutlak Ruh”un kendini dışı salla tırması için yabancılaşma zorunlu bir durumdur bu da “Mutlak Ruh”un kendine dönme aşamasında olacaktır (Akt. Develio lu ve Tekin,2013; Sayers, 2003,s. 120).

“Mutlak Ruh”un yabancılaşma üzerine kurulduğunu ifade eden Hegel; bu felsefi görüşü te “Mutlak Ruh”un aralıksız hareket ederek kendisini gerçekleştirmeye çabasında olduğunu söylemektedir. Diyalektik süreçte “Mutlak Ruh”un eylemi yabancılaşma ve yabancılaşma kurtulma halidir (Tolan,1996). Hegel yabancılaşma kavramının birbirleriyle ilişkili iki tane önemli anlamları olduğunu ifade etmektedir (Demirer ve Özbudun,1999):

1. İnsanın aslında özünde farklı olmadığı ve geçmişi teki birleştiren bir eylemden duruma ayrıldığı farkında olması.
2. İnsanın aslında özünde farklı olmadığı ve geçmişi teki birleştiren bir eylemden ayrı olan kişiyiinden bilerek vazgeçmesi veya teslim olması; yani yabancılaşmaktan olan kendisini, bu ayrılığın dayanağını yok etmek için feda edeceği.

Hegel, terimi sadece insan tininin kendini gerçekle tirmek için bitmeyen gayretinin bütün a amaları süresince aralıksız geli imini betimledi i Tinin Görüngübilimi'nde ele almaktadır. Hegel'e göre, sosyal, siyasal ve kültürel teoriler dünyası, 'toplumsal tözün' insan faaliyeti tarafından yaratılır ve sürdürülür. Fakat toplumsal töz; insan tininin geli iminin çe itli a amalarını belirleyen nesnelle mi ifadesi ve insan tininin, geli im a amasıyla bütünle en ürünü olarak görülmelidir. Hegel toplumsal tözün insan tininden özde ba ımsız bir ey olmadı ını, onun bir yönü, bir varlık tarzı oldu unu söyler. Ba ka bir anlamda, toplumsal töz aslında insan tiniyle e ittir (Demirer ve Özbudun, 1999).

Hegel yabancıla mayı kavramını üç a amada (Tez, Antitez, Sentez) ortaya koymaktadır. Töz halindeki tin kendindedir (Mantık). Kendini bırakıp dı nesnelere yönelmesi ise sentezdir (do a felsefesi). Kendini olumsuzla tırdıktan sonra kendinde varlı ını bulması, yani kendi bilincinin farkına varması (Tin felsefesi) sentezdir. Sentez durumundaki mutlak tin kendine dönmeden önce yabancıla ır. Hegel'in deyimiyile parçalanmı bir bilinç "mutsuz bir bilinç" tir, kendine yabancıla mı tır (Hegel,2004).

2.2.2.2.Feuerbach ve Yabancıla ma

Feuerbach Hegel'in felsefesinin, kendi dönemine kadar olan sistemlerin en mükemmeli oldu unu söyleyerek sistemi öyle açıklamaktadır. Feuerbach'a göre, ba langıç olarak belirlenen ey yalnızca betimleme sürecinde ortaya konur ve meydana çıkar. Bundan dolayı devam geriye dönmektir, o halde çıkı noktası olan yere geri dönülmekte ve geri dönüldü ünde dü üncenin aralıksız devamını zamanla tırlı ı iptal etmektedir. Fakat geri dönülen ilk, artık ba langıç olarak alınan bilinmeyen, ispatlanmamı ilk de il, aksine araçlı ve bundan dolayı farklı veya ayet aynı olsa da, bundan sonra aynı ekilde kalmayan bir ildir (Feuerbach,2010).

Feuerbach yabancıla mayı dinsel içerikte ele almı ve yabancıla manın kökenini irdelerken, insan olgusu üzerinde durmu tur. Yabancıla mayı din ele tirisinde kullanırken Hegel'in savundu u yabancıla manın kökeninin mutlak tinde oldu u kavramına da kar ı çıkmı tır.

Feuerbach dini, ki inin farklı görünü ü altında tanıtılan kendisi ile veya kendi benli i ile ili kisi olarak ifade etmektedir. Feuerbach'ın dü üncesine göre yabancıla ma, i te tam bu noktada ki inin benli ini kendisinin dı na yansıtma durumudur. Tine olu turucu bir güç yükleyerek nesnel tarih alanını ve dı sal do a alanını kuran yabancıla manın gerçek oldu unu söyleyen Hegel'in tersine Feuerbach, onun hayali oldu unu savunmaktadır. Feuerbach

yabancılaşmanın; Hegel'in görüşünde savunduğu gibi, nesnel bir âlem kurmak olmadığını söyleyerek, ki insanın Tanrı olarak takdim edilen hayali bir benlik olduğunu ifade etmektedir. Birey, yabancılaşma ile birlikte sadece varılmamakla kalmayıp yaratılmamış da olan hayal edilen bir benlikle ilişkilendirir. Feuerbach'a göre, yabancılaşmanın elinde bulundurabileceği tek müspet yan, ki iyi benli insanın dünyada bulmaya çalışmasından sonra içinde bulmak için yönlendiren bir ara safha olacaktır. O halde birey yabancılaşma olan din ve Tanrı hayali, ki insana bir büyütme aynası görevini yüklemektedir. Feuerbach, dinin insanın çocuksu özünü olduğunu söylemektedir (Demirer ve Özbudun,1999). Feuerbach'ın dini yabancılaşma teorisine göre, ki insanın Tanrı'yı var ederek kendi benliğini nesnelleştirir ve böylelikle kendisine yabancılaşır. (Marx, 2010). Görüldüğü gibi, insanın "kendisi" ile ilişkisinin hayali bir yansıması olarak oluşturulan din ve Tanrı, bu durumda yabancılaşma sürecinde bir rol üstlenmektedir (Tekin,2010).

2.2.2.3.Marx ve Yabancılaşma

"Yabancılaşma kuramı, Marx'ın kapitalist üretimin insanın fiziksel ve akli durumu ile bir parçası olduğunu toplumsal süreç üzerindeki yırtıcı etkisini gösterdiği entelektüel yapıdır. Bu kuramında Marx, eylemde bulunan bireyi merkeze alır. Aslında bu kuram Marx'ın, yabancı insanları, onların yabancılaşmalarını (etkileyenlerini kavramak için kurulan formlar grubu) ve bu koşullar altında sürdürdükleri yabancılaşma (bu formların içeriğini dolduran içerik) anlamaya yöntemidir" (Ollman,2012,s.213).

Markovic'e göre (Akt. Elma,2003; Markovic,1989), Marks'ın yabancılaşma kuramında beş tane boyut göze çarpmaktadır. Bunlar:

- Birey etkinliğinin eseri üzerinde kontrolünün kaybedilmesi;
- Hasetlik, rekabet, itimsizlik, muhtemel birliğine karşı düşman olma, manalı iletişim ve baskıların ihtiyaçlarının tatmin edilmesine ilişkin itina gibi sosyal ilişkilerdeki patolojik özellikler;
- Yaratıcı etkinlikler ve boş vakit;
- Öz-varlığın (kişinin) kaybedilmesi, kişinin parçalanması ve bunların birbirine yabancılaşması;
- Kişinin tabiata yabancılaşmasıdır.

Böylelikle Marks, modern toplum olarak isimlendirilen kapitalist toplumda, üretim ilişkilerinde emeğin ile var olan işçi olarak isimlendirdiği kişilerin, öncelikle kendi emeklerine, sonra toplumla olan ilişkilerine ve en sonunda da kendine, bir insan olarak benli emeklerine yabancılaşmakta olduğunu ifade etmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009).

Marx'ın düşüncesine göre yabancılaşma süreci; insana özgü ürünlerin kişiye esareti altına alınarak zıt güçler haline dönüşmeleri ve bunun sonucunda da kişiye insandan farklı bir varlık olarak dönüşmelerini ihtiva etmektedir. Marx'a göre tarihsel süreçte insan, tarihsel ve sosyal kanunların bilgisini kazanıp onlara hâkim olamamasından dolayı, sosyal gelişmelerin insani özünü açığa çıkaracak bir şekilde gelişimini sağlayamamıştır. Toplumsal yasaların farkında olmama durumunda ise, toplumsal gelişmeleri bilinçli ve insancıl bir şekilde yönetmek imkânsızdır. Bu bilgisizliklerle beraber tarihte hep kendisine yabancılaşmış insanlar var olmuştur (İmrek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006).

“Marx'a göre yabancılaşma, emekçinin içinde olması, onun özünü inkar olmaması ve işçinin kendi emeklerini, üretimini yadsıması sonucu emekçinin, emek içinde yaşadığı dünyaya, kendi öz dünyasına ve diğer insanlara uzaklaşmasına neden olan eylemdir. Marx için yabancılaşmanın göstergeleri emek, iş bölümü ve özel mülkiyettir. İş bölümü ve özel mülkiyet geliştikçe işçi kendi emeklerine karşı yabancılaşmaktadır. Emekçinin sonucu ürettiği nesne, kendi ürünü, işçinin karışında onu üretenden bağımsız, yabancı bir güç olarak durmaktadır. Böylece emek artık işçinin dünyasının bir parçası olmaktan çıkmıştır. Marx'a göre bu emekçinin nesneleşmesidir” (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008; Marx, 1970, s.108–109).

Marx, modern sanayinin farklı bir iş bölümü meydana getirdiğini; bunun sonucunda da çalışanın makinaların canlı bir parçası haline geldiğini söylemiştir. Modern üretim sürecinde emekçinin yabancılaşması, üretimin çoklukla elle yapıldığı ananevi imalat hanelere göre çok daha fazladır. Emekçinin gerektirdiği zanaatlarda çalışanın bir aygıttan, fabrikada ise makine çalışandan yararlanmaktadır (Bayhan, 1997).

Sanayi devrimi ile oluşan kitle üretimi ve artan iş bölümü çalışanın makinenin canlı bir parçası haline getirmekte ve sıradan, monoton bir işi arz etmektedir. Böylelikle işçi tabiattan, zanaatkâr teknik temelden ve iş arkadaşlarından uzaklaştırılmaktadır. Marx bunu “emekçinin yabancılaşması” olarak tanımlamaktadır (Göktürk ve Günalan, 2006). Yabancılaşmış emek ve içinde hapsolan ürünler, gittikçe asıl üretici kişilerin kendisini tanıyamayacağı bir dünya oluşturmaktadır. Bu durumda ortaya çıkarılır: Kişi mülk sahibi oldukça kendinden uzaklaşmakta ve yabancılaşmaktadır (Ergil, 1978).

Marx, özel mülkiyeti “Yabancılaşma emeğin özeti halindeki maddi ifadesidir” diye tanımlamaktadır. Marx’ın “özel mülkiyet” kavramı, yabancılaşmada olan emeğin ürettiği objeler için söylediği en umumi terim olur ve kapitalist toplumda üretilmekte olan ürünlerin hepsini kapsamaktadır. Özel mülkiyet, toplumsal ürünün görüldüğü açıdan göre bir yabancılaşmadır. Bölümü ve özel mülkiyet aynıdır ve iki kavram da yabancılaşmayı anlatmaktadır. Öyleyse yabancılaşma, kişinin etkin olma durumuyla birlikte ürünü de kapsamakta ve bir tanesini ötekini zorunlu artırma ve neticesi yapmaktadır. Bölümü ve özel mülkiyet, aynı bütünü de iki yüzleri olduklarından dolayı da aynıdır ki; burada bütünü anlamı herhangi bir tanesinin noksatsız anlatımıyla çıkarılabilir (Ollman,2012).

Bölümü, özel mülkiyet ve genel anlamıyla da kapitalist sistem Marksist yabancılaşma teorisinin ana esasları olarak kabul edilmektedir. Marx’a göre emeğin yabancılaşması ile birlikte birbirleriyle alakalı dört tane biçim ortaya çıkmaktadır (Taş, 2007):

- kişinin, emeğin ürettiğine yabancılaşması,
- kişinin kendi ürettiği etkinliklerine yabancılaşması,
- kişinin yaşadığı hayata yabancılaşması
- kişinin kapitalist düzene yabancılaşması

Marx’ın düşüncesine göre yabancılaşmadan kurtulmak için iki tane uygulanabilecek koşul vardır. Bunlardan bir tanesi; yabancılaşmanın dayanılmaz bir güç yani kişinin ona karşı ihtilal yaptığı bir güç haline dönüşmesi için, insanların büyük bir kısmını bütünüyle mülk edinmekten mahrum etme ve ikinci olarak da sahici bir zenginlik ve kültür dünyasıyla çelişkili bir duruma getirmek gerekir (Marx,2010).

2.2.2.4.Emile Durkheim ve Yabancılaşma

Durkheim yabancılaşma konusunu birebir ele almasa da, ilk önce onun izah ettiği “anomi” kavramı yabancılaşma tanımlarının temelini oluşturur (Demirer ve Özbudun, 1999). Durkheim, anominin kendini dayatarak insanlara yükümlenen sosyal bir olgu olduğunu söylemektedir. Sosyal sistemin kurulması ve sistemin sıhhatli bir biçimde çalışması, kişinin kendini gerçekleştirebilmesini sağlar. Sosyal sistemin etkin duruma gelebilmesi için gerekli olan ilkeleri uygulatacak müesseselere gereksinim vardır. “Yeni ilke ve müesseselerin varlığı geniş bir bölümünü ve uzmanlaşmayı gerektirir” (Gençer, 2002,s. 29). Bölümü ve uzmanlaşmanın istenilen şekilde çalıştırılmadığı toplumlarda kişiler arasındaki ilişkiler

kesintiye uğruyor, bunun sonucunda da anlamsızlık ve yabancılaşma (anomi) meydana gelir (Kılçık,2011).

Durkheim araştırmalarında anomi, toplumsal dağınıklığı ve kuralsızlığı tanımlamaktadır. Buradaki terim hem “normal dışı krizler” hem de “güç veya refahın aniden gelişmesi” ile oluşan “ani geçişler” neticesinde ve süren koşullarda ortaya çıkar. Durkheim’e göre, mesela toplumsal hayatın ticaret ve endüstri konularında “kriz dönemleri” ve anomi devam etmekte ve sonunda “normal”leşmektedir. Objektif toplumsal koşullar subjektif tutumlara yansıtılır ve Durkheim bu bağlamda kendi geliştirdiği kavram olan anomik intihar ortaya koyar (Türk,2010).

Ayrı ayrı ele aldığı intihar olaylarından genellenebilecek sonuçlar çıkarmaya çalıştı. Durkheim, intihar vakalarını özgeci (disergâm), bencil ve anomik özelliklerine göre sınıflara ayırmıştır. Bunda dolayı Durkheim, “organik dayanışmanın gittikçe geliştiği bireyci toplumlarda, toplumsal bütünle kaybedilmemesi gerektiğini savunarak yeni bir ahlak zihniyetinin olması gerektiği üzerinde ısrar etmektedir” (Tolan, 2005). Geleneksel ekonomi uzmanları ise bölümünü insanın mutluluğu ile izah ederken Durkheim’a göre ise bölümü kiileri mutlu etmez çünkü ise bölümünün neticelerinden o kuakların de il gelecekteki kuakların faydalanabileceğini söyler. ise bölümünün gelişmesiyle toplumun geleceğini kabul eden Durkheim, uygarlığın gelişmesiyle intihar vakalarının arttığını belirtmektedir (Özkalp,2011).

Durkheim yabancılaşmanın sorumlusunun toplum olduğunu söylemektedir. Ona göre, insan kendi istediği için intihar etmek istememi sosyal koşullar onu intihara zorlamıştır. Toplum içindeki negatif koşullar, insanların topluma yabancılaşmasına sebep olmuştur (Gençer, 2002).

2.2.2.5.Fromm ve Yabancılaşma

Fromm kişinin birey şeklinde ortaya çıkışıyla ilgili olarak tarihsel süreçte kapitalizmin insanın kişiliyle ilgili olarak oynadığı rolünü iletikten sonra fikirlerini daha sistemli duruma getirdiği “Saklı Toplum” isimli yapıtında yabancılaşma konusunu farklı bir kısımda ele almıştır. Sermaye sahibinin özel mülkiyeti sonucu yabancılaşma çalışanın yaşamı olduğu ve menfi durumları ifade eden Marx’ta yabancılaşma bir adalet istemi şeklinde açıklanırken; Fromm ilerlemi kapitalist devletlerde yaşamakta olan çoğunlukla orta sınıf insanların kişilik süreçlerinde nasıl biçimlendiğini bildirir. Burada yabancılaşma kavramını bir ortada

kalmılık, içinde kalmılık duygusuyla beraber kişinin kendi oluru düzenin kendisini tayin etmesi olgusu ekinde ele almaktadır (Kılıç,2011).

Fromm (1996) yabancılaşma olgusunun sonucu olarak kişinin içinde bulunduğu konumunu ekinde tasvir etmektedir: Dünya (tabiat, eya, diğer kişiler ve insanın kendi) modern kişiye yabancılaşmaya başlamıştır. İnsan bundan böyle kendini, düünebilen, hissedebilen ve sevebilen bir varlık ekinde görememekte ve kendi hareketlerinin bir öznesi ekinde yaşamamakta, kendini oluru durumlarda yaratma gücünün dışı vuruk görünülerinin bir nesnesi ekinde görüp algılamakta ve ancak kendi yaratıcılığının eserlerini kabul ettiği oranda kendisi ile ilişki kurabilmektedir.

Fromm, insanın tabiatını hedefe koyarak yabancılaşmayı meydana getiren etkenleri açıklamıştır. Onun düüncesine göre yabancılaşmayla karılamanın sebepleri; çabuk değişmekte olan üretimin yapısı, sosyal yapı ve teknolojik yapının insan üstünde etkisidir. Fromm bilhassa gelişmiş ve gelişmekte olan cemiyetlerdeki üretim ve tüketim ilişkisi içindeki küçük ya da büyük memur, satıcı, esnaf ya da tacirin, özellikle hizmet dalında çalışan kişilerin tamamına yakınının yabancılaşmakta olduğunu söylemektedir (Mercan, 2006).

Fromm'a göre, yabancılaşma madan kurtulmak için kişinin özvarlığını isteklerinin karılandırılması ve insanın başka bir güce katlanmak zorunda kalmadığı sosyal bir düzenle mümkün olabilecektir. Kapitalizm, asıl bireyselliğin ilerlemesi için lazım olan maddi artları sunmasına rağmen, insanı robot gibi köleleştirir. Kişinin sosyoekonomik güçlerin esiri olmaktan kurtulabilmesi için örgütlenmesi, yararlı olacaktır (Kılıç, 2009).

2.2.2.6.Melvin Seeman'a Göre Yabancılaşma Ve Boyutları

Yabancılaşma kavramı, ampirik sosyolojiye öz yurdu olarak kabul edilen ABD'ye1960'lı yılların sonuna doğru girmiştir. Ampirik sosyoloji veya farklı bir söylemle Amerikan sosyolojisinin genel olarak yönelimi, yabancılaşmanın oluşmasına sebep olan sosyal artları veri olarak sayarken, yabancılaşma durumunu insanın psikopatolojisine indirgeme yönündedir. Yabancılaşma kavramını yalnızca teorik olarak ele almaktan çok deneysel araştırmalar yaparak; yabancılaşmanın somut bir ekinde ölçülmesi probleminin gündemde olduğu bu devirde, bilhassa Amerikalı sosyologlar bu sahada önderlik etmişlerdir. Bununla ilgili araştırmaya yapan kişilerden başında Seeman gelir (Halaçoğlu, 2008).

Melvin Seeman, yabancılaşma teorisinde yabancılaşma ile ilgili genel dü ünceyi de erlendirme getiren hükümlerden ba ımsızla tırmayı hedeflemi tir. O'nun dü üncesine göre; ilerlemi kapitalist toplumlardaki yapı ve ili kiler sınırı içinde fert ve ferdin içinde ya adı ı toplum ile etkile imi, bilhassa fertlerin hem kendilerini hem de toplumu idrak etmeleri sahasında önemli problemlere sebep olmaktadır. Ço unlukla Marksist sosyologlar aracılı ıyla alt yapı-üstyapı ili kisi ve üretim süreci yönünden incelen yabancılaşma olayını, Melvin Seeman, kendi yaptığı ı çalı malarda sosyal-psikolojik etkenlerle açıklama çabasında bulunmu tur (Sevgili, 2005).

“Seeman toplum içinde ya ayan insanın ki isel açıdan yabancılaşmasını incelemi tir. Bu amaca göre Seeman, yabancılaşmayı daha çok sosyal-psikolojik açıdan ele alarak, toplumsal ko ulları dı arıda tutmu tur. Seeman tarafından yapılan çalı malarda yabancılaşmanın tanımlanmasına ve gözlenmesine büyük katkılar getirdi i görülmektedir. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırmı ve birey üzerindeki etkilerini a amalarla göstermi tir” (Yıldırım, 2009, s.45).

Seeman, 1959'da yayınamı oldu u "on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" isimli makalesinde be tane farklı yabancılaşma kategorisi üzerinde durur. Ferdin kendini idrak etmesi ve tutumları yönünden olu turulan bu kategoriler öyle sıralanabilir (Türk,2013):

- 1.Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
- 2.Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- 3.Kuralsızlık (Normlessness)
4. Sosyal Uzaklık Duygusu (Isolation)
- 5.Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Seeman için yabancılaşma, insanın çalı tı ı i te güçsüzlük duygusu ile kar ıla masında, ortaya koydu u i i anlamlı bulmamasında, sosyal kuralların belirlemi oldu u ba arıya odaklı amaçları elde etmek için toplumun tasdik etti i tutumları kabullenmemesinde, kendisini gösterememesinde belirgin hale gelir (Kılıç,2009).

1.Güçsüzlük: Güçsüzlük, bireyin ürünleri ile üretim sürecinde kullandı ı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamındadır. çinde ya anan toplumu etkilemede yetersizlik ta ımadır. Bireyin ula mak istedi i amaçlara ula amamasının do urdu u duygularla ili kilidir (Akt. Emir,2012; Seeman, 1959).

Güçsüzlük, yabancıla manın önemli bir boyutunu olu turur. Güçsüzlük, temelde bireyin ya amının ba ka güçler tarafından manipüle edildi i ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayaca ına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına gelmektedir. Birey güçsüzlük durumunda ya amını yönlendirmede etkili olamayaca ına inanır (Erjem,2005).

Güçsüzlük, ki inin olaylar üstündeki kontrolünü kaybetti i, olayların kendisini sürükledi i, olaylara asıl ahsiyetini aksettiremedi i hissine kapılmasıdır. Ki i, bedeni tükenmi lik, kronik yorgunluk, ümidini kaybetmi lik gibi güçsüzlük duygusu ile kar ıla tı ında beraber oldu u ki ilerle sa lıklı ilintiler geli tiremez (Ba aran, 2008).

Altu (2006)'a göre, ö retmenlerin ya amakta oldu u güçsüzlük hissi öyle tanımlanabilir: Ö retmenler, kendilerinin haricindeki güçlerin sınıfta dahi etkisini gösterdi i kendilerinin ö rencilere tesir etme güçlerinin sınırlandı ı fikrine sürüklenirler; bu tür bir fikirde ö retmenlerde güçsüzlük duygusu meydana getirir.

Okullarda ö retmenlerin ya amı oldukları "güçsüzlük" hissi okulda yönetsel problemlerden kaynaklanan kontrol ve yetki yetersizli inin meydana getirdi i bir durumdur. Güçsüzlük hissini iddetli bir seviyede algılayan ö retmenler, kurumda ya anmakta olan problemlerin genellikle farkındadır ama içinde bulunulan artların geli tirilmesine ve eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak hiçbir eyin yapılamayaca ına inanırlar ve kendilerini güçsüz hissederler. Dikkate alınmadıklarını, uyu mazlıkların çözüme kavu turulamayaca ını ve ne kadar u ra ırlarsa u ra ınlar kurumda yalnızca belirli birkaç ki ilerın önemi olan karalarda tesirli olduklarını dü ünerek "güçsüzlük" ekinde yabancıla ma duygusuna sürüklenebilirler (Eryılmaz, 2010).

2.Anlamsızlık Duygusu: Ferdin neye hangi genel do rulara inanaca ını ve ba lanaca ını bilememesi durumudur (akt. Gülören,2011; Seeman, 1959). Olumlu kabul edilen hedeflere ula ma ihtimali olsa bile, yapılmakta olan faaliyetin anlamlı olamama halidir. Fert neye inanması gerekti ini tam olarak bilemez ve birey kararları alırken minimum aleniyet standartları kar ılanamaz. Bu durumda fert ba ka yorumlar üzerine seçim yapamamaktadır, çünkü i levsel rasyonalizmdeki artma, uzmanla ma ve üretim üstündeki vurgulama bu yolda bir seçimi imkânsız hale getirmektedir (Türk,2010).

“Genel anlamda anlamlılık ya da anlamsızlık daha çok bireyin gerçeklikle nasıl yüzleştiğidir. Bu nedenle anlamlı ya da anlamsızlık, bir anlam yaratma ve bu anlamı ya da anlamı katma yoludur. Bireyin anlamı üzerindeki denetimi yüksektir” (Elma, 2003, 29).

Çalışma sürecinin parçalanması ve katı olması, üretimin en son manasını görememe, işin tamamını algılayamama, yaratıcılıktan, gerekli kararları öncelikli olarak almaktan uzak ve monotonlaşmalar, bürokratik pürüzler, hiyerarşik düzen, bilgiye ve kaynaklara erişememe, olanla olması gereken arasındaki büyük farkın ferdi sarması ve içine çekmesi gibi etmenler çalışmada anlamsızlığa sebep olabilmektedir (Altun, 2006).

Anlamsızlık duygusunun öğretmenleri nasıl etkilediği konusunda Erjmen (2005)'in düşünceleri şu şekildedir: Anlamsızlık; öğretmenleri olumsuz algılama, dersleri ve eğitimsel süreçleri tekdüze, sıkıcı ve zevksiz bulmadır. Anlamsızlık duygusunu yansıtan bir şekilde, çevresindeki olayları sağlıklı deşerlendiremediğinden dolayı anlamsız bulur. Kimi neye inanacağına ve neyin doğru olduğunu karar veremez; bu da kişinin kendini toplumdaki soyutlamasına sebep olur. Çevresindeki olayları anlamsız bulan ve kendini çevreden soyutlayan kişi kendine belirli bir yön çizemediği için işine bağlılığı azalır ve zamanla işine yabancılaşır.

Terez (2000)'e göre, bir kurumda işin ve çalışma ortamının anlamlı kılınması için; iş görenlerin gayretlerinin ve başarılarının görülerek değerlendirilmesi, iş görenin işi dışında da bir hayatı olduğunu realitesine saygı duyulması, örgütte iş görenler için mücadele isteyen iş imkânlarının sağlanması, devamlı, doğru ve olumlu bir iletişim ortamının kurulması gerekir.

3.Kuralsızlık: Kuralsızlık; insanın tutumlarını yönlendirecek değer, unsur ve kriterlerin bulunmaması veya bunların onaylanmamasıyla tasdik edilmeyen yöntemlere müracaat edilmesidir (Eryılmaz ve Burgaz,2011). Bu durum kişilerin, toplum tarafından belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için toplumca yasaklanmış yöntem ve davranışları kullanmalarından kaynaklanır (Türk,2010). Bireye ve topluma özgü görev, dejenerasyon veya toplumla bütünleşememe çounlukla sosyal kuralları kabullenememe anlamlarını da üstlenmektedir (Elma, 2003).

“Seeman'ın yabancılaşma olgusunda yer alan normsuzluk boyutu, Durkheim'in “anomi (kuralsızlık)” kavramından gelmekte ve kuralsızlık durumunu ifade etmektedir” (Akt. Kınık,2010; Finifter, 1972, s.49). Norm yetersizliği ya da manalarına da gelen kuralsızlık, genel olarak benimsenmiş toplumsal araçlarla hedeflerin ortaya konmasında karşılaşılan imkânsızlıkları da göz önüne koymaktadır (Ekim, Akgeçici ve Çelik, 2010). Çok sayıda

yapılan tanımların müterek noktası, norm kavramının insanların tutumlarını nitelendiren ve sınırlandıran bir kriteri açığa çıkarmasıdır. Bu göreviyle normlar bir ideal gösterir ve olanla uyumlu olması gerekenle alakalı yaptırım güçleri vardır. Davranımın nasıl sergilenmesi gerektiği, sosyal normun kalıpları içinde açıklanmıştır (Doğan, 2011).

Toplum içinde kişiler, davranışlarının bu normlara uymasına dikkat ederler çünkü toplumdaki üyeler normlara uyan davranışlarına nazaran desteklenir veya desteklenmezler. Yasalar, tüzükler, yönetmelikler, örfler, adetler, gelenek ve ahlak kuralları toplumun belli başlı normlarıdır (Güney, 2009). Normların daima yazılı olmasına gerek yoktur; kimi zaman açık bir şekilde söylenmezler, yalnızca kurumdaki karılıklı insan ilişkileri ile öğrenilirler ve ortak bir davranış şeklinin gelişmesi için şartları hazırlarlar (Sabuncuoğlu, 2010).

4.Sosyal Uzaklık Duygusu (Yalıtılmışlık):

“Dost ve arkadaş edinememe, insanlarla etkileşimde olamama, sosyal ilişkiler kuramama, sosyal çevreden kopuk veya bîhaber ya da ama durumudur. Kurumsal düzeyde ise enformel gruplara katılamama, örgütün iç çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramama durumunu ifade eder” (Akt. Tutar,2010; Seeman, 1983,s. 176).

Sosyal yalıtılmışlık, arkadaşlarıyla bütünlemeden yoksun olma ya da bir örgütte en ufak bir katılımdan mahrum olma anlamına gelir. Sosyal uzaklaşma, yalıtım ile özdeş anlamda kullanılmaktadır. Hakikaten bu durum muhteva olarak sosyal yalıtım durumuyla benzer ya da eş anlamlıdır. Bu kavram, kültürel uzaklaşmaya benzer anlamlarda da kullanılabilir. Fakat sosyal uzaklaşma kişinin kendisini sosyal ortamlardan uzaklaştırması veya kendisini o sosyal ortamın bir elmanı gibi görememesidir. Kültürel uzaklaşma ferdin isteyerek kendini benimsenmediği sosyal, kültürel normlardan ve sosyal değerlerden ayrı tutmasıdır. Yabancılaşma kavramının; güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarından gönüllü olma sebebiyle farklıdır. Sosyal yalıtım ise güçsüzlük ve anlamsızlık hallerinde, insanın kendisini başkalarıyla ilişkilerden ayrı tutması halidir. Sosyal uzaklık boyutuna göre insan kendisini reddedilen istenmeyen, bırakılmış ve yalnız bir şekilde hissetmektedir. Sosyal yalıtım en kapsamlı anlamıyla insanın; olgu, olay ve kişilerle karılıklı umursamaz durumda olması şeklinde ifade edilebilir (Çelik,2005).

Sosyal yalıtım insanın topluluktan kendisini soyutlaması sebebiyle olabilece i gibi, çevresindekilerin onu yok sayması sebebiyle de ya nabilmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz,2009). Topluluk tarafından bilhassa çok de erli görülen eyleri dü ük de erde görme durumundan dolayı ortaya çıkabilir (Büyükyılmaz ve Oflu lu, 2008).

Kurumda çalı makta olan insanların kendi istekleriyle kendini etrafından geri çekerek uzakla tırması, herhangi bir grup ya da toplulu a ait hissedememe yalıtılm lı a sebep olmaktadır ve bu durumda kurumda iki ekil meydana gelmektedir. Öncelikle insan, gruptakilerin kendisini istemedi ini ve reddetti ini farz etmektedir. kinci durumda ise, insan kendi dü üncelerinin etrafında bir grubu ya da toplulu u istememekte, ya adı ı toplulu u da yok saymaktadır (Elma, 2003). Sosyal yalıtılm lık ya da so uma durumunda insan kültürel de erler dünyasında kendi için anlam olu turmadı ı gibi, kurumsal ortamda örgüt havasını ya anılır olarak görememektedir (Tutar,2010).

5.Kendine Yabancıla ma: nsanın belirli bir tutumunun, gelece e dönük beklentileriyle aykırı dü mesi, beklentilerinin dı nda farklı bir davranı sergilemesidir (Develio lu ve Tekin,2013). Varolu a ve insanın gelece e dönük amaçlarına ters davranma durumunu anlatır (Göktürk ve Günalan,2006). Kendine yabancıla ma (öz so uma); insanın bir süreçte öz ki ili ine so umasıyla alakalıdır. Bir insan, hayattan herhangi bir tat alamıyorsa ve sosyal yapıya uymakta zorlanıyorsa öz so uma ortamına çekilmi demektir (im ek, Çelik, Akgemci ve Fettahlı lu,2006).

Kurumsal manada yabancıla ma olgusunun iki de i ik durumu vardır. İki; çalı anın kurumda kendisini gösterememesi, di eri ise i inin içsel manasını algılayamamasıdır. Kendisine yabancıla an bir insan, i in iç etmenleriyle ilgilenmez; para, güvenlik gibi dı etmenlerle alakalıdır. Kendisinden so umu veya yabancıla mı insanlar; çalı tıkları i ten veya oynadı oldukları rollerden nerede ise hiçbir ahsi tat almaz, hayatlarında kendilerini sanki bir bo luk içindeymi gibi hissederler (Akt, Eryılmaz ve Burgaz,2011; Seeman,1959,s.789).

Ki inin özüne yabancıla ması, yapmı oldu u fiilleri güya kendisinin de ilmi gibi yapması ve dönüp güya bilmeden yapılan bu hareketlerin kontrolü altına girmesi durumu kendine yabancıla ma ekinde ifade edilebilir. Böyle durumdaki bir ki i; hareketlerini kontrol altına almaz, fakat hareketleri dönüp kendisini denetlemeye ba lar. Ki inin gösterdi i davranı ların; kendi geli tirmi oldu u unsur ve ilkelere, de er ve normlara, ihtiyaçlarına ve isteklerine istinat edilmemesi, kendisinin kendine uymamasıdır. Bu durumdaki yabancıla mayı ya ayan bir ki i, istek duymadan veya içsel motivasyona tutunmadan yalnızca davranmak için

davranır. Kendisini kendinden uzakla tırmaya çalı ır ve ba ka ki ilerin y netti i bir robot halini alır .çalı anın kuruma kar ı davranı nın istenilen özellikte olabilmesi, ilk önce kendisine kar ı davranı nın kaliteli olmasına ba lıdır. Çalı anın kurumda ili kilerinin bozulmasının en önemli sebebi “kendisine yabancıla masının” gittikçe a ırla masıdır (Ba aran, 2008).

Rosner ve Mittelberg ’e g üre yabancıla manın olu ması birtakım artların yansımasıdır ve bu durum de i ik sahalarda kendini g sterir, bireyler de bu duruma de i ik davranı sal tepkilerde bulunurlar (Akt. Elma,2003; Rosner ve Mittelberg 1989).

Tablo 7:Yabancıla ma Paradigması

Alanlar	Toplumsal Koşullar Yabancılaşmanın Ortaya Çıkışı	Bireylerin Yabancılaşmaya znel Tepkileri
Bilişsel	Eşya Fetişizmi (Kapitalizm) Yapısal Farklılıklardan Kaynaklanan Karmaşıklık (Modernlik)	Anlamsızlık
Değerler	Değerlerin Çoklaştırılması (Modernlik)	Kültürel Yabancılaşma
Normlar	Toplumsal Denetim Yetersizliğı Çatışmacı Norm Sistemleri Kitle Toplumunda Pazar (Modernlik-Kapitalizm)	Normsuzluk Aşırı Uyumculuk
Toplumsal İlişkiler	Toplumsal özölme Özel/kamusal yaşam ikilemi (Modernlik)	Toplumsal Yalıtılmışlık
Güç	Üretim araçlarından ayrılma Üretici/ürün ayırımı (kapitalizm) Bürokrasi ve hiyerarşi yoluyla güç araçlarından ayrılma- uzaklaşma (Modernlik)	Güçsüzlük
Toplumsal Rol	İşgücü ücreti (Kapitalizm) Endüstriyel teknolojinin neden olduğı parçalanma ve tekdüzellik (Modernlik)	Kendine yabancılaşma

Kaynak: Akt. Elma,2003,s.40; Rosner ve Mittelberg, 1989,s.151. *İk retim Okulu  retmenlerinin e Yabancıla ması*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tablo 7’de, her eyden önce modernizm ve kapitalizmin, bu artların meydana gelmesinde asıl belirleyici d n mlerin olu masını sa ladı ı g r ölmektedir. Yalnız önemli olan ki ilerin yabancıla maya sebep olan artlara nasıl tepki verdi oldu udur. Bilhassa bireye zg  yabancıla ma; bili sel alanda anlamsızlık duygularını ortaya çıkarmakta; de erler alanında k lt rel yabancıla ma, aynı zamanda da sosyal ve kurumsal seviyede de yabancıla mayı olu turmaktadır (Elma, 2003). De i ik sahalardaki sosyal artlar, insanlarda de i ik

boyutlarda yabancılaşma algısının oluşmasına neden olabilir. Bu durum, yabancılaşma alt boyutlarının meydana gelmesinin sosyal ortamlardan direkt etkilendiğinin net bir göstergesidir (Kınık,2010).

2.2.3. e Yabancılaşma ve Diğer Kavramlarla İlişkisi

e yabancılaşmayı genel olarak ele alırsak; iş görenin işi anlamsız bulması, çalıştığı yerde kurumu olduğu ilikilerden tatmin olmaması; kendini tek başına görmesi, yeterli ve güçlü hissetmemesi, gelecek için ümit beslememesi ve kendini düzenin basit bir parçası olarak idrak etmesi şeklinde ifade edilebilir (Elma,2003).

Çalıştığı işte kendisini anlatamaması, işinin kendi gerçekliğine uygun düşmemesi; iş görenin işine duygusal anlamda ilgisinin kalmamasının, işinden uzaklaşmasının ve yabancılaşmasının nedenleri arasında gösterilebilir (Kaya ve Serçeo lu,2013). Bununla birlikte, çalışmaya hayatındaki iş bölümü, durağan bir işte çalışmaya, tekdüzelik, idarecilerle yaşanan anlaşmazlıklar, öteki iş görenlerle yaşanan menfi ilikiler, kararlarda söz sahibi olmama, güdültü, iş ortamlarının a rır olması vb. etkenler, insanlara tesir ederek onların kendilerine aynı zamanda ilikilerine karşı yabancılaşmalarına sebep olmaktadır (Ho görür, 1997).

Mesle e karşı yabancılaşmanın çalışanın üzerindeki etkisi; iş ve yaşam doyumunun yitirilmesi, üretkenliğin ve motivasyonun düşmesi, çok fazla iş stresi, iş ve kuruma karşı düşmanlık, yüksek seviyede iş gücünün devir edilmesi ve işten kaçma, işe karşı soğuma, işe ilgisinin azalması ve düşük kurumsal sadık algısı biçiminde kendini göstermektedir (Tutar,2010).

Buna göre işe yabancılaşma bir öğretmen; öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve öteki eğitimci bölümleri ile iletişimini sınırlı hale getirmesi, tatmin edici, manidar ve iyimser ilikiler kurmaktan kendisini uzak tutması; ileri seviyede bir eğitim için yüksek seviyede bir performans sergilemekten kaçınması; kendisini geliştirme ve yetiştirme çabasını göstermemesi; işine karşı ilgi, heyecan ve co kusunu kaybetmesi; yaptığı işi anlamlı bulmaması gibi davranışsal sonuçlara neden olabilir (Elma,2003).

Mesle e yabancılaşma, çalışanın performansına ve üretmiş olduğu ürünün kaliteli olmasına olumsuz olarak yansımakta, bu faktör kurumun etkili ve verimli olmasını da etkilemektedir. Bundan dolayı yabancılaşmaya engel olunması ya da yönetilmesi, kurumun geleceği bakımından oldukça önemlidir (Fettahlıoğlu, 2006).

2.2.3.1. e Yabancılaşma ve Anomi

Anomi, sosyal dönüşümün hızlı olduğu dönemlerde; değerler düzeni ve normatif yapının sosyal yapı ile ilişkisinin, ahenginin bozulması ve toplumdaki bireylerin tutum, fikir ve fiilleri üzerindeki belirleyici ve yönlendirici özelliklerinin kaybedilmesi durumudur. Anomiyi bu sınırlar içerisinde incelediğimizde, bireyin tutum ve yönelimlerinden ötesinde, sosyal yapının bir yanının bireyler üzerindeki etkisi de dikkate alınmalıdır (Halaçoğlu,2008).

Durkheim, Anomi kavramını sosyolojik olarak incelemiştir, toplumsal fenomenlerin psikolojik olarak incelenmesine de katkı sağlamıştır. Durkheim'in görüşü; sosyal olguların, kolektif tutum ve düşünce tarzlarının insanın dışında bir gerçekliğe sahip olduğunu eklenmiştir. İnsan onları kendisi dışında, somut gerçekler olarak bulur. Bunların somut gerçekler şeklinde olmalarını önleme ya da farklı bir şekilde olmalarını sağlamaya çalışır. Sosyal olguların kendilerine has bir varoluşları, işlevi ve oluşum süreçleri vardır. Bu olgular var olan dışsal güç ve yaygınlıklar sayesinde kendilerini bireye kabul ettirirler. Toplumun insana karşı önceliği vardır ve insan toplumun ürünüdür (Durkheim, 2006).

“Ergil ise anomiyi “bireyin düzenden yabancılaşması yerine, düzenin bireye yabancılaşması” olarak tanımlamaktadır. O'na göre bireye davranış ve bakışlarıyla ilişkilerinde bir referans çerçevesi sağlayan değer ve kuralların anlamını yitirmesi “anomi” yani “kuralsızlık” durumunun göstergesidir” (Akt. Yelorman,2002,s.93; Ergil, 1972,s.253).

Nettler'in düşüncesine göre; yabancılaşma ve anomiyi kavramları kesinlikle birbirleriyle ilintilidir. Zira iki kavram da bireyin kendi belleğinde meydana getirdiği çatışma durumu, bireye özgü amaçların ve iç tutarlılığının olmaması gibi düzensizlik durumları ile özdeş duruma gelmektedir (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu,2008; Nettler,1957). Tatsis'e göre de yabancılaşma ve anomiyi kavramları gerçekte aynı olgu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kavramların ikisi de sosyal düzensizlik durumunu incelemekte, sebeplerini araştırarak çözüme yönelik görüşleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Fakat sosyal yapıdaki anomiyi durumuna engel olunamazsa; bu durum toplumda bir çözümlenmeyle sonuçlanabilmekte ve bu faktör insanda bir yabancılaşma durumuna sebep olabilmektedir. Anomiyi sebep olan birçok durumun katıldığı şekilde yabancılaşma sorununun bir kısmını oluşturduğunu söylenebilir (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu;2008, Tatsis,1974).

2.2.3.2. e Yabancılaşma ve Stresi

Stres, insanın çevresel uyarıcılara yeterli tepkide bulunmasına engel olan psikolojik gerilim halidir. Başka bir şekilde ifade edilirse kişilerdeki baskıya göstermiş oldukları tepkidir. Kurumlarda iş yükü, zorluk, belirsizlik ve değişim, işçilerde strese sebep olmaktadır. Aynı zamanda kurum ve işin yapısı ve iş ortamındaki insan ilişkileri işçilerde strese neden olan diğer etkenler arasındadır. Stres derecesi arttıkça işçiler üstünde olumsuz bir etki olarak onların verimli çalışmalarına engel olmaktadır (Genç, 2007).

Manderscheid (1981) yabancılaşma ve stresle alakalı yaptığı çalışmada, yabancılaşma boyutunun "güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtımlılık ve kendine yabancılaşma" bilişsel ve duygusal göstergelerinin stres düzeyiyle yakından ilintili olduğunu bulmuştur. Yabancılaşmanın; stres ile mücadele etmek için verilmiş olan tepkilerin bir sonucu olarak değerlendirilebileceğini, stres için uyarıcı bir faktör olarak görülebileceğini, aynı zamanda stres düzeyinin artmasında veya azaltılmasında yabancılaşmanın önemli bir etken olduğunu açıklamıştır (Akt. Eryılmaz, 2010).

“Örgütte çalışanlar, yaptıkları işte bekledikleri ortamı bulamaz ve kendilerini yalnızca üretim yapan bir robot gibi görürlerse ya da yöneticilerin katı ve sert davranışlarıyla karşı karşıya kalırlarsa; yabancılaşabilecek, yüksek düzeyde bir stres yaşayabilecek, agresif ya da içe kapanık bir davranışta bulunarak çevresindekilere tepkide bulunabileceklerdir” (Bingöl, 1990, s.176).

Son zamanlarda, öğretmenlik mesleğinin en stresli mesleklerden birisi olduğu farz edilmektedir. Bu durum okul seviyesindeki hızlı değişim ölçüsünde ve artmış olan mesuliyetlerin meydana getirdiği baskıların sonucu şeklinde algılanmaktadır. Öğretmenin yüksek seviyedeki stresi, gerginliğe, agresifliğe, kaygıya, davranış bozukluğuna, derse katılmayanların oranının artması göstermesine ve öğrenci ile öğretmenin barış seviyesinin azalmasına sebep olabilir. Öğretmenin yüksek seviyedeki stresi, performansının öğrencilerinden olan sınıf yönetimi, akılcı çalışma ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi kabiliyetlerinin gerilemesine sebep olabilir. Eğitim kurumları için en önemli girdilerde incelenen öğretmenlerin yaşadıkları stres, bu kurumların çıktılarını da olumsuz bir biçimde etkileyecektir (Akt. Otrar ve Övün,2007; Zoralolu, 1998).

2.2.3.3. e Yabancılaşma ve Doyum

En başta 1920'li yıllarda ileri sürülen iş doyumu, 1930-1940' lı yıllarda daha çok önemli olmaya başlamıştır. İnsanın işinden memnun olması ve doyum sağlaması; hem kendi hayatının her alanını etkilemesi hem de kurumların etkili olmasında rol oynaması açısından imdiki zamanda da önemini korumaktadır. Sonuç olarak konuyla alakalı alanyazın incelendiğinde iş doyumu konusunda çok sayıda ara tırma yapılmı ve birçok de iş kenle ili kisi sorgulanmı tır (Parsak,2010).

tatmininin derecesi kişiseldir, her kесе göre de işebilmektedir. İşinden tatmin olma, çalı anın ihtiyaçlarının cinsine, derecesine, zamanına; işinden ve kurumdan beklentisinin özelli ine; işini de erlendirmesinde yeterli olup olmamasına ba lıdır (Ba aran, 2004).

“Çetinkanat (2000, s. 5-6)’a göre, yeteneklerini kullanma imkânı olmayan ve anlamlı bir iş yapmadıklarını dü ünen iş görenlerin işten doyum elde etmeleri de olanaksızdır. İşten doyumсуzlu k ise bireyin fiziksel ve ruhsal sa lı ı üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bireyin maruz kaldı ı bu durum onun işten so umasına, yabancılaşmasına, devamsızlık yapmasına, hatta işten ayrılmayı dü ünmesine yol açmaktadır. Nitekim yapılan ara tırmalarda işten tatminsizlik ile devamsızlık ve işten ayrılma; iş tatminsizli i ile yabancılaşma ve iş tatminsizli i ile psikosomatik rahatsızlıklar arasında anlamlı ili kiler bulunmu tur”.

İşten tatmin olmanın belirleyicileri ile yabancılaşmanın belirleyicileri arasında birçok benzer durum vardır. Kurum içindeki ili kiler, yönetim, hiyerar i, bürokrasi, iş artları, liderlik tarzı, denetleme, çalı anın yönetime katılıp katılmaması, yükselme imkânı vb. birçok faktörden dolayı çalı an iş doyumсуzlu una ve yabancılaşmaya itilmektedir. Gerçekte işten tatmin olmama ve yabancılaşma sonucunda meydana gelen durumlar da birbirine benzer; iş gücünün devir edilmesi, devamsızlık, işi zamanında yapmama, çalı anda görülen çe itli fiziki ve psikosomatik hastalıklar vb. gibi (Parsak ve Turan,2011).

2.2.3.4. e Yabancılaşma ve Tükenmişlik

Tükenmişlik, insan için olumsuz bir tecrübe olan ve olumsuz sonuçlara neden olan üç boyutlu bir sendrom olarak ifade edilmektedir. Tükenmişli in duygusal tükenme boyutu, insanların çalı tıkları işte yorulmalarını ve yıpranmalarını; duyarsızlaşma boyutu, duygusal kaynakların azalma durumuna göre meydana gelen; insanın çalı tı ı insanlara kar ı olumsuz, alay edici davranı lar ve duygular olu turmasını; bireysel ba arı boyutu ise depresyon, az moral, ki iler

arası ili kilerden kaçınma, üretimin azalması, baskıyla ba a çıkamama ba arısız olma hissi ve zayıf/dü ük benlik algısı ekinde ifade edilmektedir (Akçamete ve di erleri, 2001).

Tükenmi lik sendromu yabancıla ma olgusundaki gibi bir süreçtir. Tükenmi lik sendromu çok fazla ey beklerken; bunları kar ılamak için fiziksel ve duygusal olanakların azlı ında meydana gelmektedir. Çalı anın, i inde kontrolünün olmadı ını hissetmesi, ya amı oldu u olaylarda hiçbir ey yapamadı ını dü ünmesi ve herhangi bir biçimde söz sahibi olmadı ını anlaması kendini zayıf hissetmesine sebep olacaktır. nsanın güçsüzlük durumunu aralıksız ya aması, tükenmi lik duygusunun geli mesine neden olacaktır. Buna ek olarak bazı ara tırmacılara göre; yabancıla ma tükenmi lik sendromuna, bazılarına göre ise tükenmi lik sendromu yabancıla maya tesir etmektedir. Buna göre yabancıla ma ve tükenmi lik sendromu arasında çift yönlü bir ili kinin oldu u söylenebilir (Ergun Özler ve Dirican, 2014)

Ara tırmalara göre, yabancıla ma ve tükenmi li e sebep olan etkenlerin birbirine benzedi i görülmektedir. Bilhassa stres, bu iki kavramın çıkı noktasıdır. Yabancıla ma ile ba etme teknikleri yararlı olmadı ı zaman yabancıla maya sebep olan etkenler, tükenmi lik sendromu nedenleri ekinde incelenmektedir. Bu ekinde dü ünüldü ünde çalı anın çok fazla i yükünden dolayı yabancıla masına engel olmak için i rotasyonu vb. de i ikliklere ba vurmak gerekir. Fakat bu yapıldı ında çok fazla i yükü tükenmi li in sebepleri arasına girmektedir (Çelik ve Tu rul, 2002).

E itim kurumlarında ö retmenlerin i lerine ilgilerin kaybolması; kar ılıklı etkile imin sa lıklı bir ekinde kurulamaması, ba arısız olma duygusu, ö retmen-ö renci etkile iminin istenilen seviyede olmaması, dü ük motivasyon ve gösterilmi olan gayretlerin yetersiz kalması, ö rencilerin gelece e yönelik sorumluluk duygusunun az olması, okul destek hizmetlerinin ister akademik isterse duygusal yönden gere ince örgütlenmemi olması gibi faktörlerle birle ti inde yabancıla ma ve tükenmi li e neden olabilece i görülmektedir (Elma,2003).

2.2.3.5. e Yabancıla ma ve Örgütsel Ba lılık

“Örgütsel ba lılık, örgüt hedeflerine duyulan güçlü inanç, örgüt adına çaba gösterme ve örgüt üyesi olarak kalma için hissedilen güçlü istek ekinde tanımlanmaktadır” (Demir, 2007,s. 103).Örgütsel ba lılık kavramı; örgütün hayatta kalması, çalı anların kurumdan ayrılmamalarına ba lıdır. Çalı anlar örgüte ne kadar ba lanırlarsa kurumun gücüde o kadar artmaktadır. Örgüt hayatta kalmak için çalı anların kurumdan ayrılmalarına engel olmaya

çalı ır. Bunun için ücret arttırma, terfi olana ı sa lama, özendirici faktörleri sunma gibi yolları izler (Çetin, 2004).

Örgütsel ba lılık kavramı, çalı anın kurumu bir bütün olarak ele alıp genel bir ekilde de erlendirdi i duygusal tepkidir. Bu davranı n; çalı anın kendisi ve kurumu arasındaki ili kiler göz önüne alınarak, kurumda zamanla a ır a ır tutarlı bir biçimde geli ti i kabul edilmektedir (Da deviren Gözen,2007).

Örgütsel ba lılı ın az oldu u kurumlarda; i e devam etmeme, çalı ılan yerde ayrımcılık, kurumsal yabancıla ma, kaynakları ve bilgiyi kötüye kullanma, psikolojik taciz ve i i bırakma gibi üretkenli e zıt tutumların meydana gelmesi kaçınılmaz bir durumdur (Demirel, 2009).

Örgütsel yabancıla manın oldu u kurumlarda ise, örgütsel ba lılı ın sona ermesi mevzubahistir. Yabancıla mayı ya ayan çalı an, giderek i letmenin de erlerine önem vermez ve kuruma olan ba lılı ı azalır. Bundan dolayı kurumların örgütsel ba lılı ın yüksek düzeyde devam etmesi için, örgütsel yabancıla maya engel olması gerekir (Babür, 2009).

Tatmin olunmayan i artları, çalı anların kendi çalı tıkları yere yabancıla malarına neden olmaktadır. Çalı tıkları yere yabancıla an ki iler yalnızca para kazanmayı amaç edinip tatmin olmama gibi bir kısır döngünün içine gireceklerdir. Çalı ılan yerin artlarının düzeltilmesi yönünde herhangi bir çaba sarf etmeyen çalı anlar; yaptıkları i e yalnızca yapabilecekleri daha iyi bir i bulma imkânı olmadı ndan dolayı devam eden bireyler olarak kurumsal amaç ve hedeflere varmada istenilen çabayı göstermekten uzak duracaklardır (Erdo an,1996)

2.2.4.E itim Örgütlerinde Yabancıla ma

nsanın hayatında önemli bir yeri olan çalı ma hayatındaki hareketlilik ve rollerin de i mesi mesleki yabancıla ma eklinde ifade edilmektedir. Hayatının büyük bir bölümünü i ya amında geçiren insanın mutlu olması bunun yanında örgütün verimli olmasını arttıran bir etmendir. Yabancıla ma durumu ile kar ıla an insan, kendisini yönetebilmede ve anlayabilmede sorunlar ya amakta; ço u zaman kendisini güçsüz hissetmektedir (Fromm, 1992).

Yabancıla ma çalı andan i verene, i artlarından, teknolojik ko ullara, toplumsal ve ekonomik hedefli bir kurumdan toplumun geneline, insanı etkileyen bir toplumsal olgu olarak kar ımıza çıkmakta, politik, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik yazındaki gibi, kurumsal ve yönetsel yazında da dikkatlice incelenmektedir. Yabancıla ma olgusunun bir e itim kurumu

olan okullar üstünde önemli derecede etkilerinin olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi için örgütün belli başlı birtakım fonksiyonlar üzerinde gerekeni yapması gerekmektedir. Bu hedef ve fonksiyonlar şu şekilde ifade edilebilir (Balcı, 2001) :

- ✓ **Teknik ekonomik fonksiyonlar;** insanın, örgütün, yerel toplumun, ulusal ayrıca uluslararası toplumların teknik ve ekonomik yönden ilerlemesine katkı sağlamasıdır.
- ✓ **İnsan-toplumsal fonksiyonlar;** örgütün, kişinin gelişmesine ve sosyal ilişkilere katkı sağlamasıdır.
- ✓ **Kültürel fonksiyonlar;** örgütün, kültür aktarma ve kültürün gelişmesine katkı sağlamasıdır.
- ✓ **Eğitimsel fonksiyonlar;** eğitimin toplumun farklı bölümlerinde devam ettirilmesi ve gelişmesini sağlamasıdır.
- ✓ **Politik fonksiyonlar;** toplumun farklı seviyelerinde eğitim kurumlarının politik gelişmelerine katkı sağlamasıdır.

Meslek olarak öğretmenlik, eğitimin ana bileşenlerinden biri olduğu göz önüne alınırsa bu konunun önemi gittikçe çoalmaktadır. Süphesiz okul gibi formal bir yapının hakim olduğu, hiç de ilse kurulma hedeflerinin sosyal, kültürel, politik ve ideolojik bir özellik taşıdığı bir örgütte yabancılaşma kavramından bahsetmek mümkündür. Öğretmen eğitimi sisteminin devamlılığını sağlayan, sürdürücü ana faktördür ama kişinin iç dinamiklerinin ve çevresel dinamiklerin öğretmenlerin yabancılaşması üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Halaçolu, 2008).

“İçine yabancılaşan bir öğretmen, kendini dışında sıradan bir etkinlik şeklinde idrak etmekte ve bu faktör onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi beklenen dersine yönelik davranışları ile öğrencilerine yönelik tutumlarını olumsuz hale getirmekte bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkili ve verimli olmayı azaltmaktadır” (Bayındır, 2002, s.2).

Öğretmenin yabancılaşması veya eğitimde yabancılaşma, gelişmekte olan milletler için önemli bir eğitim problemidir. Eğitim problemleri artıkça öğretmen ve yöneticilerde yabancılaşma duygusu oluşmaktadır, problemlerin çözülemeyeceği duygusunu yaşamaktadır. Sürekli olarak benzer problemlerle karşılaşılması göz önüne alındığında devamlı problemlerle karşılaşmakta zorunda olan öğretmenlerin mesleki olarak tatminlerinin menfi yönde etkilenebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin işlerine karşı olumsuz algılarının çoalması duyarsızlaşmayı ve işlerine yabancılaşmayı da yanında getirmektedir. Öğretmenlerin

yabancılaşmaya neden olan önemli faktörlerden birisi de ekonomik yetersizliklerdir (İmrek, Balay ve İmrek, 2012).

Yabancılaşma sorununun öğretmenlere etkileri şöyledir (Hoşgörür, 1997):

- Yabancılaşma sorunu öğretmenlerin yaratıcılıklarına engel olur.
- Yabancılaşma öğretmenler öğrencilere ve topluma örnek bir model olmaz.
- Bu sorunu yaşayan öğretmenler meslekleri açısından kendilerini geliştiremezler.
- Öğretmenler toplumun sosyal yönden gelişmesine katkı sağlayamaz.
- Öğretmenler öğretim- öğrenme sürecinde etkili olamazlar.
- Yabancılaşma öğretmenler öğretim hizmetinde verimli bir şekilde çalışamazlar.
- Öğretmenler kurumda yöneticilerle ve diğer öğretmenlerle birlik içinde çalışamazlar.

Okul idaresinin, kurumun etkili ve yeterli olmasını sağlayabilmesi için, önüne çıkan engelleri kaldırması gerekir. Bu nedenle ilk olarak bu süreçlerin hangileri olduğunu ve kurumun yeterliliğini ve etkililiğini nasıl etkilediğini bilmesi gerekir. Bundan dolayı okul idaresinin, okuldaki yabancılaşmaya sebep olan faktörleri öğrenmeden önlem alabilmesi ve yabancılaşmayı yok ederek kurumunu etkili ve yeterli bir duruma getirebilmesi olanaksızdır (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009).

2.3. KURUM İÇİNGİLEMLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yabancılaşma konusu ile ilgili çalışmaların son yıllarda yoğun bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar, yüksek lisans, doktora ve makale çalışmaları biçiminde gruplandırılabilir. Bayhan 1997 yılında yaptığı “Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma” adlı çalışmada, üniversite gençlerinin anomi ve yabancılaşma davranışlarının ne düzeyde olduğunu bulmaya çalışmıştır. Örneğin Üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 450 tane öğrenciye yabancılaşma ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, üniversite gençliğinin anomik ve yabancılaşma davranışlarıyla toplumsal sebepler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Elma (2003), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Üstüne Yabancılaşması” (Ankara İli Örneği) adlı çalışmada devlet ilkokullarında çalışan öğretmenlerin üstüne yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalnızlık ve okula yabancılaşma boyutlarına göre hangi düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin branşına, kıdemlerine, cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve okulun büyüklüğüne göre değişimi olup olmadığını araştırarak çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada

örnekleme 485 ilkokul öğretmenini oluşturmaya ve araştırmacının kendisinin geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda yabancılaşma algısı en fazla okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarında ortaya çıkmıştır. Karşılaştırma yapıldığında bekar öğretmenlerin okula yabancılaşmalarının evli öğretmenlerden, branş öğretmenlerinin okula yabancılaşmalarının sınıf öğretmenlerinden ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerinin okula yabancılaşmalarının büyük okullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Çelik (2005), “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bir çalışmada, orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini, öfke ifade tarzları ve bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey) açısından hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada 598 orta öğretim öğrencisine, veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formunu”, “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğini” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğini” uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda okula yabancılaşma düzeyi yüksek öğrencilerin, öfke ifade düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya konmuştur.

“Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranılarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi” isimli çalışmada Çevik (2009), ortaöğretim kurumlarında, yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisini araştırmıştır. Çalışmada; yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının etkisi cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerine göre hangi düzeyde farklılıkta incelenmiştir. Anket İstanbul’un Kartal ilçesinde çalışan orta öğretim öğretmenlerine uygulanmış ve bunun sonucunda veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; yönetici davranışlarından olumsuz etkilenen erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mesleklerine daha kolay yabancılaşmaları görülmüştür.

Mercan (2006), “Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık” konulu yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma davranışlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

im ek, Çelik, Akgemci, ve Fettahlı lu, (2006), “Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması” adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın esas amacı, özel işletme ve kamu kuruluşları yönünden yabancılaşmaya neden olan örgütsel ve çevresel faktörlerin tespit edilerek bu faktörlerin önlenmesi, çözümlenmesi ya da işlevsel hale getirilmesi için kullanılacak bazı yöntemlerin ortaya konmasıdır. Araştırmanın teorik boyutunda yabancılaşma kavramı, içeriği ve temel boyutları, örgütlerde yabancılaşma ve örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi konuları incelenmiştir. Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması başlığında ise araştırmanın sonuçlarına ve bunların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırma yabancılaşmaya sebep olan konular ve bunların işlevsel olarak nasıl yönetileceğine dair önerilerin sıralanmasıyla sonlandırılmıştır.

2007 yılında Cumhuriyet Üniversitesinde Parsıl tarafından yapılan “Sınıf Örgütünde Yabancılaşma” adlı yüksek lisans tezinde, sınıf bir örgüt olarak değerlendirilmekte ve burada meydana gelen yabancılaşmanın bireysel ve psikolojik bir olgu olmasının yanında toplumsal yanına da dikkat çekilmektedir. Aslan (2008) tarafından yapılan “Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri” adlı çalışmanın amacı, endüstri meslek liselerindeki kültür dersleri öğretmenlerinin mesleki ve kuruma yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesidir.

Celep (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Yabancılaşması” isimli çalışmada Kocaeli İZMİT Merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere tarama modeli ile uyguladığı ölçeklerle yabancılaşma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Kılıç (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeylerinin sosyo-ekonomik değişkenlere göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında değişimi de içermeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Çalışmayı Mersin ilinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarında orta düzeyde olduğu ve aylık gelirinin geçinmeye yetmediğini söyleyen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden fazla güçsüzlük yaşadıkları bulunmuştur. Yaşam, hizmet süresi, mesleki isteyerek seçme, serbest zamanı dilediği gibi geçirme ve yönetime katılma gibi değişkenlerinin mesleki yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Türk (2010) “Lise Ö retmelerinin E itimde Yabancılaşma Sorunu (Ankara ili)”adlı bir çalışması; Eryılmaz (2010), lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin bir araştırmaya; Kılçık (2011), ilköğretim öğretmenlerinin mesleki yabancılaşması üzerine Malatya ilinde bir araştırmaya katılmıştır. Kuru tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada; küresel mali kriz kapsamında insan kaynakları uygulamaları ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda insan kaynakları yönetimi ve örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Otrar ve Halaçoğlu (2011), gerekli geçerlilik güvenilirlik analizlerini yaparak akademisyenlere yönelik olarak geliştirdikleri mesleki yabancılaşma ölçeği ile Türkiye’de yabancılaşma üzerine yapılacak olan diğer araştırmalara kaynak olmaktadır. Araştırmanın sonunda geliştirilen ölçeğin, öğretmen elemanlarının akademik yabancılaşma düzeylerini saptamada geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilen bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

İmrek, Balay ve İmrek (2012), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma” isimli yazdıkları makalede sınıf öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini ve bunu etkileyen değişkenleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 340 sınıf öğretmeni katılmıştır; araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, en çok kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşıyorlarırken sosyal uzaklık boyutunda en az yabancılaşmanın yaşandığı görülmüştür. Yabancılaşmayı etkileyen etmenlerden medeni durum değişkeninin kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutunda etki ettiği görülmüştür. En son olarakta öğretmenlerin çalıştıkları ortamların mesleki yabancılaşmanın bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu görülmüştür. Kıvrı (2013), Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki yabancılaşma ölçeğini geliştirerek, örnek bir uygulama yapmış ve araştırmayı pekiştirmiştir.

2.3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları araştırmayla öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları işten duydukları gururla, öğretmenlerin okuldaki ve sınıftaki etkinlikler ile bir fark oluşturabileceğine ilişkin duyduğunu inanç arasında ilişki olduğunu saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları yerlerden ve çalışmaları arkadaşlarından soyutlanmasının, öğretimde içsel gurur ve anlam duygusunun oluşturduğunu bağırsızlıkla anlamlı bir ilişki içinde olduğunu saptanmıştır ve işlerinde, diğerlerine göre büyük

bir çaresizlik ve i e yaramazlık duygusu ya adıkları bulunmu tur. Ara tırmadaki önemli bulgulardan biri de yasal yetkiden yani okul yöneticilerinden kendilerini soyutlamalarının ö retmenlerin i e yabancıla masının tüm boyutlarını etkilemi oldu udur.

Goldberg (1990), yaptı ı ara tırma ile New York'taki ortaokul ve liselerde çalı an ö retmenlerin yabancıla ması ile müdürlerinin kullandı ı güç örüntüleri arasındaki ili kiyi belirlemeye çalı mı tır.

Johnson ve Ellett (1992) yaptıkları ara tırmada okulun ö renme çevresi ile ö retmenlerin karara katılması, okulun etkili olması ve i e yabancıla maya ili kin algıları arasındaki ili kiyi saptamayı amaçlamı lardır. Ara tırma tarafsız bir ekilde belirlenen 31 ilkokul, 13 ortaokul ve 14 lise ö retmeniyle yapılmı tır. Çalı manın ba lıca ve önemli bulgularından birisi de okulun merkezile me derecesi ile ö retmenlerin i e yabancıla ması arasında olumlu yönde bir ili ki oldu udur. Okulun merkezile me düzeyi arttıkça i e yabancıla ma düzeyinin de arttı ı sonucuna ula ılmı tır.

Thomson (1995), ise okul iklimi ile ki inin ki ilik yapısının yabancıla ma düzeyi üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamı tır. Çalı manın sonucunda, zorlu ki ilik yapısı ile okul iklimi arasında anlamlı bir ili ki bulunmu tur. Yüksek zorlu ki ilik yapısına sahip ö retmen adaylarının yabancıla ma düzeylerinin daha dü ük çıktı ı, destekçi okul ikliminin yüksek zorlu ki ilik yapısı üzerinde olumlu etki yarattı ı ve yabancıla ma düzeyinin azalmasına katkıda bulundu u saptanmı tır.

2003 yılında Pugh ve Zhao'nun yaptı ı makale, ö retmenlerin sınıfta teknolojiyi daha etkili bir biçimde kullanmaları böylelikle daha donanımlı olmaları ba lamında geli tirilen projeye katılan ö retmenlerin söylediklerinin analiz edilmesiyle belirlenen verileri içermektedir.

Zamudio (2004), Yabancıla ma ve direnç konulu ara tırmasında çalı an sınıfın formasyon için farklı imkanlar bulması üzerine ara tırma yapmı tır. Sidorkin'in (2004), Marx'ın yabancıla ma dü üncesi ile ba layan çalı ması e itime özgü bir yabancıla ma eklini ortaya koymu tur. Yabancıla mayı Mikhail Bakhtin'in katılımcı dü ünce teorisi ile ili kili olarak ele almı ve Bakhtin'in "var olmanın olgusuzlu u" dü üncesine ba lı olarak e itimde yabancıla mayı yok etmek için tavsiyelerde bulunmu tur. Ferguson ve Lavalette, (2004), yapmı oldukları makalede yabancıla mayı Marx'ın yabancıla ma kavramı üzerinden tartı mı tır.

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) “Ö retmen Yalıtımlı lı ı ve Yabancıla masına Dair Bir Vaka ncelemesi” ba lıklı çalı malarında, i e yeni ba layan özel e itim ö retmenlerinin yönetici, danı man ve meslekta larından gereken deste i alamadıklarında, meslekten ayrılmayı tercih ettiklerini saptamı lardır. Buna göre mesle e yeni ba layan ö retmenlerin azalan oranı, gittikçe büyüyen bir sorundur. Yapılan incelemelerde yeni ö retmenlerin ya amı oldukları stresi arttıran ve i ten ayrılmayı dü ünmelerine sebep olan çe itli etmenler belirlenmi tir. Bu çalı mada be yeni ö retmenle ilk yılda ya adıkları tecrübeleri konusunda konu ularak, meslekten ayrılmalara engel olacak etmenler olup olmadı ı ara tırılmı tir. Çalı manın sonucunda ö retmenlerin hikâyelerinde geçen ortak dü ünü tarzının, meslekten ayrılma sebeplerini belirleyen güçlü bir sonuç oldu u görülmü tür.

Banai ve Reisel (2007), etkili ve destekleyici bir liderli in i e yabancıla ma üzerindeki etkisi konulu ara tırmasında liderli in yabancıla ma üzerindeki etkilerini saptamaya çalı mı tir. DiPietro ve Pizam (2008), Fast-food endüstrisinde çalı anlardaki i e yabancıla ması konulu saha çalı masında i e yabancıla ma sebeplerini belirlemeye çalı mı tir.

Brooks ve arkadaş ları 2008 yılında “E itimsel Reform ve Ö retmen Yabancıla ması” adlı bir ara tırma yapmı lardır. ki yıl boyunca olay incelemeleri yapılan bir lisede ö retmenlerin, yabancıla manın boyutları olan; güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtımlı lık ve kendine yabancıla mayı ya ayıp ya amadıkları belirlenmeye çalı ılmı tir. Nitel bir e kilde yapılan analizler sonucunda, ö retmenlerin yabancıla manın her bir boyutunu farklı seviyelerde algıladıkları saptanmı tir. Fakat ö retmenlerin her birisinin durumu kendine özgüdür. Bunun yanında, yabancıla mayı ya ayan ö retmenlerin, durumdan duruma zaman içinde de i iklik gösterdikleri belirlenmi tir. Çalı manın sonunda, ö retmenlerin yabancıla masını azaltacak biçimde okul yönetim politikalarının saptanmasına yönelik tavsiyelerde bulunulmu tur.

2.4. L DERL K VE YABANCILA MA

Yönetici, hazırdaki örgüt yapısını ve çe itli yöntemleri kullanarak kurumun hedeflerine ula maya çalı an ki idir. Lider ise kurumsal yol göstericilere uymanın dı nda izleyicilerini etkileyebilme gücüne sahiptir (Erdo an,2004). Liderlik tutumu, yönetim sürecinin her ö esine yansır ve her ö enin daha etkili olmasında önemli rol oynar (Toprakçı, 1994). Çünkü liderlik süreci, yönetim sürecinin bütün a amalarının temelinde vardır. Bu yüzden yabancıla manın önüne geçilmesinde veya azaltılmasında sargı bezi görevi görebilir (Parsıl,2007).

“Yapılan ara tırmalar, iyi liderlerin yönetimindeki insan topluluklarının daha mutlu ve daha verimli oldu unu, kötü liderlerin ise insanlarda umutsuzluk yarattı nı, yabancıla maya neden oldu unu göstermektedir. Lider gücü elinde bulunduran ki idir ve gücün kimin eline teslim edilece ini belirlemek özellikle demokratik toplum ve örgütlerde büyük önem ta ır. Bu nedenle liderleri seçerken ki ilikleri ve yetkinlikleri konusunda titiz davranmak, kurumun ve toplumun gelece i açısından büyük bir zorunluluktur”⁵

Ho görür (1997) i hayatında insanın yabancıla ma algısının örgütün büyüklü ü, yönetim tarzı ve bürokratik yapı gibi faktörlerden etkilendi ini söylemi tir. “ İgili alanda daha önce yapılan çalı malar liderlik biçimlerinin de i e yabancıla ma üzerinde etkili oldu unu ortaya koymaktadır” (Özbek, 2011). Sarros vd. (2002), dönü ümcü liderli in i e yabancıla mayı azalttı nı, geleneksel liderli in ise i e yabancıla mayı arttırdı nı belirtmi lerdir. Banai ve Reisel (2007) göre ise, destekleyici yönetim biçimi i e yabancıla mayı azaltmaktadır.

Çalı anlar, kendilerinin yalnızca üretim yapan robotlar olarak görüldü ü hissine kapılır, örgüt hayatında beklentilerine ula amaz ve yöneticilerin sert uygulamaları ile kar ıla ırlarsa; yabancıla mak veya saldırgan olmak gibi farklı tepkisel davranı lar da bulunabilirler. Di er yandan; i yerindeki doyumsuzluklar, ikâyetlerin giderilememesi, keyfi ve özel davranı lar ve bunlara ba lı olarak geli en dü manlık duyguları gibi faktörler de çalı anların örgüte kar ı yabancıla malarına sebep olabilmektedir. Bunların yanı sıra örgüt yapılarında eksik güçlerin hissedilmesi, yalnızlık, yönetimsizlik ve ise ba lılı ın azalması gibi durumlarda da i gören örgüte kar ı yabancıla abilmektedir (im ek, Çelik, Akgemci ve Fettaho lu, 2006).Bu ba lamda örgütteki yabancıla maya sebep olan birçok etkinin kayna ının örgüt lideri oldu u söylenebilir çünkü çalı anın ikâyetlerinin giderilmesi büyük oranda liderin çabasıyladır.

Son zamanlarda grup liderli i üzerinde bir seri inceleme liderlik ekli ile ki isel yabancıla ma arasındaki ili kiye de inmi tir (Fettaho lu,2006). “Örgütün yönetim biçimi, i görenlerin örgütsel davranı larına etkide bulunur. Bir yöneticinin yönetim biçimi, i görenlerini güdülemek ve yetkilerini kullanmak için takındı ı tutuma, örgüte (i e) ya da i görene yönelik olmasına göre nitelik kazanır” (Budak,1991, s.237).

⁵ <http://www.acarbaltas.com/makaleler.php?id=65>

E itim örgütlerinin i levlerini yerine getirmesinde ve hedeflerine ulaşmasında ö retmenlerin üstlendi i sorumlulukların yanında e itim yöneticilerine de bazı sorumluluklar dü mektedir. E itim yöneticisinin kurumu etkili ve yeterli hale getirebilmesi için ilk önce bunun önündeki engelleri yok etmesi gerekmektedir. Bunun için de öncelikle bu engellerin neler oldu unu tanımlayabilmeli ve bunların örgütü hedeflerine ula tırmada ne gibi etkilerinin oldu unu tespit etmelidir. Yabancılaşmayı da, örgütü amaçlarına ula tırmada olumsuz bir etken olarak ele aldı mızda, e itim yöneticisinin ilk önce yabancılaşmaya ili kin bir farkındalığı a sahip olması, daha sonra ö retmenlerde görülen yabancılaşma duygusunun sebeplerini ara tırması ve bu yönde önlem alması gerekmektedir. Bu nedenle e itim yöneticisinin, yabancılaşmaya ili kin bir dü ünçe geli tirmeden, yabancılaşmanın nedenlerine inmeden önlem alabilmesi ve yabancılaşmayı yok etmesi imkânsız görünmektedir (Kılçık,2011).

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, ara tırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Ara tırmanın Modeli

İstanbul ili Anadolu Yakasındaki özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi yöneticilerin liderlik stilleri ile mesle e yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi çeşitli de ikenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu ara tırma, ilişki tarama modeli tekniğindedir.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, etkilemeden olduğu ekliyle betimlemeyi amaçlayan ara tırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2002,s.77). Tarama modellerinde belirli bir zaman diliminde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile ara tırma problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). “Tarama modelinin bir avantajı da ara tırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir” (Kaptan, 1999,s. 60).

Bu bağlamda ilişki bilgisi formu ve kullanılan ölçeklerle farklı eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile mesle e yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişki farklı demografik de ikenler açısından incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Ara tırmanın evreni, 2013–2014 eğitim-öretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası’nda MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında, uygulama anaokullarında, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki sınıflarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örneklem ise, iki kademeli biçimde tesadüfi oransız küme örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçeler küme olarak kabul edilmiştir ; ilçelerin arasından random olarak seçim yapılmış , Kartal ve Maltepe ilçeleri ilk kademe kümeleri oluşturulmuştur. Bunun ardından okul öncesi eğitim kurumları küme kabul edilip bu ilçelerde bulunan MEB’e bağlı resmi ve özel okullardan 49 adet okul belirlenmiştir.

Bu okullarda görev yapan 178 okulöncesi öğretmen de ara tırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu ara tırmada, demografik bilgileri elde etmek amacıyla ara tırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, liderlik davranışlarını belirlemek için “MLQ Çok Yönlü Liderlik Davranışları Belirleme Ölçeği” ve meslekte yabancılaşma düzeyini belirlemek için de “Okul Öncesi Öğretmenleri Meslekte Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Formlar örneklem grubundaki öğretmenlere elden dağıtılmış, doldurulmalarını müteakip teslim alınmıştır.

Bu ara tırma ile okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile meslekte yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki farklı demografik değişkenler bakımından incelenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ara tırmanın başlıca amaçları hakkında bilgi toplama amacıyla ara tırmacı tarafından geliştirilen anket; okul öncesi öğretmenlerin buldukları ilçe, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, çalışılan kurum türü, imdiki kurumda çalışmaya yılı, bulunduğu sınıf mevcudu, eğitim verilen yaş grubu ve çalışılan kurumun algılanan imkânları içinde demografik ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 12 adet sorudan oluşurulmuştur.

Ara tırmacı anketi geliştirirken; okul yöneticilerin liderlik stillerini, meslekte yabancılaşma ve okul öncesi öğretmenler ile ilgili ara tırmaları incelemiş, kaynakları taramış ve konu ile ilgili uzmanlardan yardım almıştır.

3.3.2. MLQ Çok Yönlü Liderlik Davranışları Belirleme Ölçeği

Bernard BASS ve Avolio tarafından 1985 yılında liderlik stillerini, çok yönlü faktörlere göre ortaya çıkarmak üzere hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek Mehmet Korkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Anketin Türkçeye uyarlanmasında maddelerde anlam değişikliği riskini ortadan kaldırmak amacıyla, anket İngilizce diline hâkim akademisyenler tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Anket 36 maddeden oluşmaktadır. Dönüştürücü liderlik alt boyutları; “karizmatik/ilham verici, entellektüel uyarım, bireysel destek” dir. Etkileyici liderlik alt boyutları; “ödüle bağlı,

istisnai yönetim (pasif), istisnai yönetim (aktif) ve laissez-faire liderlik” tir. Ölçe in geçerlik ve güvenilirli i birçok kez çalı ılmı ve güvenilirli i yüksek düzeyde bulunmu tur.

MLQ Çok Yönlü Liderlik Davranı ları Belirleme Ölçe i de erlendirme sorularında be li likert ölçe i kullanılmı tur. MLQ Çok Yönlü Liderlik Davranı ları Belirleme Ölçe inde; katılımcılardan her bir maddeyi (4) Her Zaman (3) Sıklıkla (2), Bazen (1),Seyrek Olarak, (0) Hiçbir zaman seçeneklerinden birini kullanarak de erlendirmeleri istenmi tir.

3.3.3. Okul Öncesi Ö retmenleri Mesle e Yabancıla ma Ölçe i

Okulöncesi ö retmenlerinin mesle e yabancıla ma düzeylerinin ölçümünde Kıhrı (2013) tarafından geli tirilen okul öncesi ö retmenleri mesle e yabancıla ma ölçe i kullanılmı tur. Kıhrı (2013) yaptı ı ara tırmada “Okulöncesi Ö retmenleri e Yabancıla ma Ölçe i”ni geli tirirken 143 madde (item) olu turmu ve uzman görü üne sunmu tur. Lawshe analizi ile yaptı ı kapsam geçerli i i lemlerinin ardından 61 maddeyi ölçekten çıkarmı ve 11 madde üzerinde de i iklik yaparak 82 maddelik bir ölçek geli tirmi ve 2012-2013 e itim ö retim yılında stanbul Avrupa Yakası’nda görev yapan 231 okul öncesi ö retmenine uygulamı tur. Ölçe in yapı geçerli ini saptamak amacıyla yaptı ı analizler sonucunda 5 faktörlü (anlamsızlık duygusu, yalıtılmı lık duygusu, kendine yabancıla ma, güçsüzlük, normsuzluk) bir ölçek elde etmi ve maddelerin ve faktörlerin ayırt edici oldu unu saptamı tur. Kıhrı (2013) ara tırmasında elde etti i sonuçlarla ölçe i yüksek derecede geçerli ve güvenilir bulmu tur.

Okul Öncesi Ö retmenleri Mesle e Yabancıla ma Ölçe i de erlendirme sorularında be li likert ölçe i kullanılmı tur. Yabancıla ma Ölçe inde ise katılımcılardan her bir maddeyi (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden birini kullanarak de erlendirmeleri istenmi tir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamaya ba lamadan önce için stanbul li Milli E itim Müdürlü ü’nden resmi izin alınmı tur. Ara tırmada 1 anket ve 2 ölçek kullanılmı tur. İgili literatürden yararlanılarak ve uzmanlardan yardım alarak ara tırmacı tarafından geli tirilen anket, liderlik ve yabancıla ma ölçe i; gerekli izin ve onay alındıktan sonra 2013–2014 e itim ö retim yılının ikinci yarıyl döneminde ö retmenlere ayrı ayrı bizzat ara tırmacı tarafından uygulanmı tur.

Formlar örneklem grubundaki öğretmenlere elden dağıtılmış, doldurulmalarını müteakip teslim alınmıştır. Uygulamadan önce cevaplayıcılara ara tırmanın önemi, etkinliğe getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin ara tırma sonuçlarına yapacağı etkinden bahsedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ara tırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan verilerin bilgisayara kaydedilecek istatistiksel çözümleri için SPSS programından yararlanılmıştır. Bu veriler, tez danışmanının yönlendirmesi, öneri ve katkılarıyla çeşitli sınıflamalarla tezimin amacı doğrultusunda incelenerek bilgiye dönüştürülmüştür. İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan MLQ ölçeği ve yabancılaşma ölçeği puanlanmıştır. Daha sonra ara tırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) istatistik paketi kullanılmıştır.

Çözümlenmelerde demografik değişkenler (okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim düzeyi, çalışılan kurum türü, mesleki kıdem, imdiki kurumda çalışmaya yılı, çalışılan kurumdaki sınıf mevcudu, eğitim verilen yaş grubu ve çalışılan kurumun algılanan imkânları) bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenlerin betimleyici frekans ile yüzde dağılımları çıkarılmış ve dağılımların şekline göre Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik verileri ve MLQ çok yönlü liderlik davranışları belirleme ölçeği ve yabancılaşma ölçeğinin uygulanması sonucunda aldıkları puanların; okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, çalışılan kurum türü, imdiki kurumda çalışmaya yılı, mevcut sınıf mevcudu, eğitim verilen yaş grubu ve çalışılan kurumun algılanan imkânları değişkenlerine göre farklılık varlığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi, Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu; farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutları ile Okul Öncesi Mesleki Yabancılaşma Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkileri ve Okul Öncesi Mesleki Yabancılaşma Ölçeği alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. En son olarak, MLQ Liderlik Stilleri

Ölçe i toplam puanı ile Okul Öncesi Ö retmenlerin Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanı arasında ili kileri belirlemek için yine pearson çarpım moment korelasyon analizleri yapılmı tır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 20. 0” programında çözümlenmi , manidarlıklar minimum $p<,05$ düzeyinde sınınmı , di er manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmi ve bulgular ara tırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmu tur.

BÖLÜM 4

4.BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmacının alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumları yapılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin buldukları ilçe, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, çalışılan kurum türü, imdiki kurumda çalışmaya yılı, bulunduğu sınıf mevcudu, eğitim verilen yaş grubu, çalışılan kurumun algılanan imkânları değişkenlerine göre betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Daha sonra ve bu değişkenlere göre farklılaşma farklılaşma maddeyi belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır; Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında fark bulunmuştur; farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında oldu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. istatistiksel yöntemlerle yapılan çözümlenmelerin sonucunda elde edilen bulguların çizelgeleri ve yorumları sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Bulunulan İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% geç	% yıl
Kartal	60	33,7	37,3	37,3
Maltepe	101	56,7	62,7	100,0
Toplam	161	90,4	100,0	
Cevapsız	17	9,6		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 60’ı (%33,7) Kartal’da, 101’i (%56,7) Maltepe’de görev yapmaktadır.

Çizelge 4.2. Cinsiyet De i keni çin Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
Kadın	176	98,9	100,0	100,0
Cevapsız	2	1,1		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.2’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 176’sı (%98,9) kadındır.

Çizelge 4.3. Ya De i keni çin Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
25 ve altı	26	14,6	14,6	14,6
26-30 ya	60	33,7	33,7	48,3
31-35 ya	53	29,8	29,8	78,1
36-40 ya	23	12,9	12,9	91,0
41 ve üstü	16	9,0	9,0	100,0
Toplam	178	100,0	100,0	

Çizelge 4.3’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 26’sı (%14,6) 25 ya ve altı, 60’ı (%33,7) 26-30 ya , 53’ü (%29,8) 31-35 ya , 23’ü (%12,9) 36-40 ya ve 16’sı (%9,0) 41 ya ve üstünden olu maktadır.

Çizelge 4.4. E itim Düzeyi De i keni çin Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
Ön lisans	44	24,7	24,9	24,9
Lisans	123	69,1	69,5	94,4
Yüksek Lisans	10	5,6	5,6	100,0
Cevapsız	1	,6		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.4’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 44’ü (%24,7) ön lisans, 123’ü (%69,1) lisans, 10’u (%5,6) yüksek lisans mezunudur.

Çizelge 4.5. Mesleki Kıdem De i ken i için Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
0-10 yıl	120	67,4	67,4	67,4
11-20 yıl	42	23,6	23,6	91,0
21-30 yıl	13	7,3	7,3	98,3
31 yıl ve üstü	3	1,7	1,7	100,0
Toplam	178	100,0	100,0	

Çizelge 4.5'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 120'si (%67,4) 0-10 yıl, 42'si (%23,6) 11-20 yıl, 13'ü (%7,3) 21-30 yıl ve 3'ü (%1,7) ise 31 yıl üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Çizelge 4.6. Medeni Durum De i ken i için Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
Evli	120	67,4	67,4	67,4
Bekâr	55	30,9	30,9	98,3
Di er	3	1,7	1,7	100,0
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.6'da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 120'si (%67,4) evli, 55'i (%30,9) bekâr, 3'ü (1,7) ise di er cevabını vermişlerdir.

Çizelge 4.7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i ken i için Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
1	45	25,3	26,2	26,2
2	38	21,3	22,1	48,3
3 ve üzeri	5	2,8	2,9	51,2
Çocu um yok	84	47,2	12,9	91,0
Cevapsız	6	3,4		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.7'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 45'i (%25,3) 1, 38'i (%21,3) 2, 5'i (%2,8) 3 ve üzeri, 84'ü (%47,2) ise çocu um yok cevabını vermişlerdir.

Çizelge 4.8. Çalışılan Kurum Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	48	27,0	27,1	27,1
İlkokul-Ortaokul Anasınıfı	113	63,5	63,8	91,0
MEB Bağımsız Anaokulu	14	7,9	7,9	98,9
Uygulama Anaokulu	2	1,1	1,1	100,0
Toplam	177	99,4	100,0	
Cevapsız	1	,6		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 48’i (%27,0) özel okul öncesi eğitim kurumunda, 113’ü (%63,5) ilkokul-ortaokul anasınıfında, 14’ü (%7,9) MEB bağımsız anaokulunda, 2’si (%1,1) ise uygulama anaokulunda çalışmaktadır.

Çizelge 4.9. İndiki Kurumda Çalışma Yılı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
0-5 yıl	120	67,4	67,4	67,4
6-10 yıl	36	20,2	20,7	89,7
11-15 yıl	10	5,6	5,7	95,4
16 yıl ve üstü	8	4,5	4,6	100,0
Toplam	174	97,8	100,0	
Cevapsız	4	2,2		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 120’si (%67,4) 0-5 yıl, 36’sı (%20,2) 6-10 yıl, 10’u (%5,6) 11-15 yıl ve 8’i (%4,5) ise 16 yıldan fazla zamandır indiki kurumlarında çalışmaktadırlar.

Çizelge 4.10. u Anki Sınıf Mevcudu De ikeni çin Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yı}</i>
10 ve altı	25	14,0	14,4	14,4
11-15	52	29,2	29,9	44,3
16-20	62	34,8	35,6	79,9
21 ve üstü	35	19,7	20,1	100,0
Toplam	174	97,8	100,0	
Cevapsız	4	2,2		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.10’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 25’i (%14,0) 10 ve altı, 52’si (%29,2) 11-15, 62’si (%34,8) 16-20 ve 35’i (%19,7) ise 21 ve üstü sınıf mevcuduna sahiptirler.

Çizelge 4.11. E itim Verilen Ya Grubu De ikeni çin Frekans ve Yüzde De erleri

Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yı}</i>
3 ya (36-48 ay)	22	12,4	12,9	12,9
4 ya (49-60)	48	27,0	28,1	40,9
5 ya (61-66 ay)	89	50,0	52,0	93,0
67 ay ve üstü	11	6,2	6,4	99,4
Toplam	171	96,1	100,0	
Cevapsız	7	3,9		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.11’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan okul öncesi ö retmenlerinin 22’si (%12,4) 3 ya , 48’i (%27,0) 4ya , 89’u (%50,0) 5 ya ve 11’i (%6,2) ise 67 ay ve üstü ya grubu ö renciye e itim vermektedir.

Çizelge 4.12. Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları Değeri için Frekans ve Yüzde Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yı}
İleri	34	19,1	19,2	19,2
Ortanın üstü	50	28,1	28,2	47,5
Orta	77	43,3	43,5	91,0
Ortanın altı	12	6,7	6,8	97,7
Zayıf	4	2,2	2,3	100,0
Toplam	177	99,4	100,0	
Cevapsız	1	,6		
Toplam	178	100,0		

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 34’ü (%19,1) ileri, 50’si (%28,1) ortanın üstü, 77’si (%43,3) orta, 12’si (%6,7) ise ortanın altı, 4’ü (%2,2) ise okul imkânlarını zayıf algıladıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.13. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Karizmatik/ İlham Verici	178	3,51	,86
Entelektüel Uyarım	178	3,33	1,01
Bireysel Destek	178	3,24	,97
Ödüle Bağlı	178	3,43	1,00
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	178	3,28	,70
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	178	3,14	,87
Laissez-Faire Liderlik	178	2,48	,71
Toplam	178	3,20	,60

Çizelge 4.13’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,51$ standart sapması $ss=,86$ olarak; entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,33$ standart sapması $ss=1,01$ olarak; bireysel destek alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,24$ standart sapması $ss=,97$ olarak; ödüle bağlı alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,43$ standart sapması $ss=1,00$ olarak; istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,28$ standart sapması $ss=,70$ olarak; istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,14$ standart sapması $ss=,87$ olarak; laissez-faire liderlik alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=2,48$ standart sapması $ss=,71$ olarak; ölçek toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,20$ standart sapması $ss=,60$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.14. Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Alt Boyutlarına Ait Betimsel De erler

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Anlamsızlık Duygusu	178	1,96	,48
Yalıtılm lık Duygusu	178	1,96	,46
Kendine Yabancıla ma	178	2,79	,51
Güçsüzlük Duygusu	178	1,97	,57
Normsuzluk	178	2,73	,71
Toplam	178	2,28	,42

Çizelge 4.14'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan bireylerin mesle e yabancıla ma ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=1,96$ standart sapması $ss=,48$ olarak; yalıtılm lık duygusu alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=1,96$ standart sapması $ss=,46$ olarak; kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=2,79$ standart sapması $ss=,51$ olarak; güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=1,97$ standart sapması $ss=,57$ olarak; normsuzluk alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=2,73$ standart sapması $ss=,71$ olarak; ölçek toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=2,28$ standart sapması $ss=,42$ olarak hesaplanmı tır.

Çizelge 4.15. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyut Puanlarının Ya De i Kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
25 ve altı	26	120,71			
26-30 ya	60	86,45	13,86	4	,008
Karizmatik/ İlham Verici	53	88,66			
31-35 ya	53	88,66			
36-40 ya	23	68,43			
41 ve üstü	16	83,23			
Toplam	178				

Çizelge 4.15'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=13,86$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.16. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham verici Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 120,71$	p<,01	p<,05	p<,001	p>,05
26-30 ya		$\bar{x}_s = 86,45$	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 88,66$	p>,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 68,43$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 83,23$

Çizelge 4.16’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine ya grubu p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,001 düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.17. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	
25 ve altı	26	121,98				
26-30 ya	60	87,01				
Entelektüel Uyarım	31-35 ya	53	91,18	17,09	4	,002
	36-40 ya	23	64,37			
	41 ve üstü	16	76,63			
	Toplam	178				

Çizelge 4.17’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 17,09$; p<,01). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.18. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 121,98$	p<,01	p<,05	p<,001	p<,01
26-30 ya		$\bar{x}_s = 87,01$	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 91,18$	p<,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 64,37$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 76,63$

Çizelge 4.18’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,001 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 41 ve üstü ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 31-35 ya ile 36-40 ya grubu arasında 31-35 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleş ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.19. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Alt Boyutu Bireysel Destek Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bireysel	25 ve altı	26	117,40		
Destek	26-30 ya	60	88,96	11,58	4
	31-35 ya	53	87,53		
	36-40 ya	23	69,63		
	41 ve üstü	16	81,28		
	Toplam	178			

Çizelge 4.19’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 11,58$; p<,05). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.20. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 117,40$	p<,05	p<,05	p<,01	p<,05
26-30 ya		$\bar{x}_s = 88,96$	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 87,53$	p>,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 69,63$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 81,28$

Çizelge 4.20’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 41 ve üstü ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,05 düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.21. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Ödüle	25 ve altı	26	118,58		
Ba lı	26-30 ya	60	89,68		
Liderlik	31-35 ya	53	88,03	17,11	,002
	36-40 ya	23	58,02		
	41 ve üstü	16	91,69		
	Toplam	178			

Çizelge 4.21’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 17,11$; p<,01). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi

gruplardan kaynaklandı mı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.22. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Ödüle Bağlı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 118,58$	p<,05	p<,05	p<,001	p>,05
26-30 ya		$\bar{x}_s = 89,68$	p>,05	p<,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 88,03$	p<,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 58,02$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 91,69$

Çizelge 4.22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği ödüle bağlı liderlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 25 ve altı ile 26-30 yaş grubu arasında 25 yaş ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 yaş ve altı ile 31-35 yaş grubu arasında 25 yaş ve altı lehine p<,05 düzeyinde, 25 yaş ve altı ile 36-40 yaş grubu arasında 25 yaş ve altı lehine p<,001 düzeyinde, 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde, 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.23. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İstisnalarla	25 ve altı	26	105,02		
Yönetim	26-30 ya	60	86,58	9,21	4
(Aktif)	31-35 ya	53	91,33		,056
	36-40 ya	23	65,00		
	41 ve üstü	16	104,41		
	Toplam	178			

Çizelge 4.23’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutu puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H

testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 9,21; p >,05$).

Çizelge 4.24. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Farklılık Maddeyi Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Pasif)	25 ve altı	26	89,21	6,67	4	,155
	26-30 ya	60	83,78			
	31-35 ya	53	93,50			
	36-40 ya	23	77,20			
	41 ve üstü	16	115,84			
	Toplam	178				

Çizelge 4.24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (pasif) alt boyutu puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 6,67; p >,05$).

Çizelge 4.25. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Farklılık Maddeyi Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	25 ve altı	26	68,73	7,71	4	,103
	26-30 ya	60	88,14			
	31-35 ya	53	91,40			
	36-40 ya	23	108,35			
	41 ve üstü	16	94,97			
	Toplam	178				

Çizelge 4.25’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 7,71; p >,05$).

Çizelge 4.26. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	25 ve altı	26	122,88			
Liderlik	26-30 ya	60	88,69	17,83	4	,001
Toplam	31-35 ya	53	87,00			
	36-40 ya	23	63,57			
	41 ve üstü	16	78,25			
	Toplam	178				

Çizelge 4.26’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=17,83$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.27. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s =122,88$	p<,01	p<,01	p<,001	p<,01
26-30 ya		$\bar{x}_s =88,69$	p>,05	p<,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s =87,00$	p<,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s =63,57$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s =78,25$

Çizelge 4.27’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,001 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 41 ya ve üstü grubu arasında 25 ya ve altı lehine p<,01 düzeyinde, 26-30 ya grubu ile 36-40 ya grubu arasında 26-30 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 31-35 ya grubu ile 36-40 ya grubu arasında 31-35

ya grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.28. MLQ Liderlik Ölçeği Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının E İtim Düzeyi Değeri Kenine Göre Farklılık Farklılık Amacını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Karizmatik/ İlham Verici	Ön lisans	44	116,44		
	Lisans	123	80,10	16,84	2
	Yüksek Lisans	10	77,75		,000
	Toplam	177			

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Karizmatik/İlham Verici alt boyutu puanlarının, e-itim düzeyi değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 16,84$; $p < ,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.29. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının E İtim Düzeyi Değeri Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Amacını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 116,44$	$p < ,001$	$p < ,01$
Lisans		$\bar{x}_s = 80,10$	$p > ,05$
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 77,75$

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Karizmatik/ İlham Verici alt boyutu puanlarının e-itim düzeyi değeri kenine göre hangi gruplar arasında farklılık amacını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.30. MLQ Liderlik Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Entelektüel Uyarım	Ön lisans	44	113,70	13,84	2	,001
	Lisans	123	81,33			
	Yüksek Lisans	10	74,65			
	Toplam	177				

Çizelge 4.30'da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=13,84$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.31. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 113,70$	p<,001	p<,05
Lisans		$\bar{x}_s = 81,33$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 74,65$

Çizelge 4.31'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine p<,001 düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.32. MLQ Liderlik Ölçe i Alt Boyutu Puanlarının Bireysel Destek E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bireysel	Ön lisans	44	106,86			
Destek	Lisans	123	82,84	7,18	2	,027
	Yüksek Lisans	10	86,20			
Toplam		177				

Çizelge 4.32’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=7,18$; $p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.33. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 106,86$	$p<,01$	$p>,05$
Lisans		$\bar{x}_s = 82,84$	$p>,05$
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 86,20$

Çizelge 4.33’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.34. MLQ Liderlik Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle Ba lı Liderlik	Ön lisans	44	116,09			
	Lisans	123	79,65	16,64	2	,000
	Yüksek Lisans	10	84,85			
	Toplam	177				

Çizelge 4.34'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=16,64$; $p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı mı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.35. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 116,09$	p<,001	p>,05
Lisans		$\bar{x}_s = 79,65$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 84,85$

Çizelge 4.35'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.36. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
stisnalarla Yönetim(Aktif)	Ön lisans	44	107,14	16,64	2	,000
	Lisans	123	81,61			
	Yüksek Lisans	10	100,15			
	Toplam	177				

Çizelge 4.36’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=16,64$; $p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.37. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 107,14$	p<,01	p>,05
Lisans		$\bar{x}_s = 81,61$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 100,15$

Çizelge 4.37’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine p<,01düzeyinde gerçekleştirilmi i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p>,05$).

Çizelge 4.38.MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Pasif)	Ön lisans	44	83,00	1,484	2	,476
	Lisans	123	89,96			
	Yüksek Lisans	10	103,60			
	Toplam	177				

Çizelge 4.38’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,484; p > ,05$).

Çizelge 4.39.MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	Ön lisans	44	73,31	5,58	2	,062
	Lisans	123	94,12			
	Yüksek Lisans	10	95,05			
	Toplam	177				

Çizelge 4.39’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,58; p > ,05$).

Çizelge 4.40. MLQ Liderlik Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	Ön lisans	44	117,66			
Liderlik	Lisans	123	78,66	19,23	2	,000
Toplam	Yüksek Lisans	10	80,25			
	Toplam	177				

Çizelge 4.40'ta görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur($\chi^2=19,23$; $p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.41. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s =107,14$	p<,001	p<,05
Lisans		$\bar{x}_s =81,61$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s =100,15$

Çizelge 4.41'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p<,001$ düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.42. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karizmatik/ lham Verici	0-10 yıl	120	99,54	14,03	3	,003
	26-30 yıl	42	68,31			
	31-35 yıl	13	68,77			
	36-40 yıl	3	74,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.42’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\bar{x}=14,03$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi “gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.43. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham verici Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s =99,54$	p<,01	p>,05	p>,05
26-30 yıl		$\bar{x}_s =68,31$	p>,05	p>,05
31-35 yıl			$\bar{x}_s =68,77$	p>,05
36-40 yıl				$\bar{x}_s =74,50$

Çizelge 4.43’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştirilmi i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p>,05$).

Çizelge 4.44. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Entelektüel	0-10 yıl	120	98,27			
Uyarım	26-30 yıl	42	69,86	10,90	3	,012
	31-35 yıl	13	73,81			
	36-40 yıl	3	81,83			
	Toplam	178				

Çizelge 4.44'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=10,90$; $p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.45. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s =98,27$	p<,01	p>,05	p>,05
26-30 yıl		$\bar{x}_s =69,86$	p>,05	p>,05
31-35 yıl			$\bar{x}_s =73,81$	p>,05
36-40 yıl				$\bar{x}_s =81,83$

Çizelge 4.45'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştirilmi t i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.46. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bireysel	0-10 yıl	120	98,74			
Destek	26-30 yıl	42	69,37	12,37	3	,012
	31-35 yıl	13	77,04			
	36-40 yıl	3	55,67			
	Toplam	178				

Çizelge 4.46’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 12,37$; $p < ,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.47. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s = 98,74$	p < ,01	p > ,05	p > ,05
26-30 yıl		$\bar{x}_s = 69,37$	p > ,05	p > ,05
31-35 yıl			$\bar{x}_s = 77,04$	p > ,05
36-40 yıl				$\bar{x}_s = 55,67$

Çizelge 4.47’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p > ,05$).

Çizelge 4.48. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle Ba lı Liderlik	0-10 yıl	120	98,74	9,90	3	,019
	26-30 yıl	42	69,37			
	31-35 yıl	13	77,04			
	36-40 yıl	3	55,67			
	Toplam	178				

Çizelge 4.48’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=9,90; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.49. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s =98,74$	p<,01	p>,05	p>,05
26-30 yıl		$\bar{x}_s =69,37$	p>,05	p>,05
31-35 yıl			$\bar{x}_s =77,04$	p>,05
36-40 yıl				$\bar{x}_s =55,67$

Çizelge 4.49’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştirilmi t i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.50. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Aktif)	0-10 yıl	120	95,92	7,92	3	,048
	26-30 yıl	42	74,00			
	31-35 yıl	13	73,58			
	36-40 yıl	3	118,83			
	Toplam	178				

Çizelge 4.50’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=7,92$; $p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.51. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s =95,92$	$p<,05$	$p>,05$	$p>,05$
26-30 yıl		$\bar{x}_s =74,00$	$p>,05$	$p>,05$
31-35 yıl			$\bar{x}_s =73,58$	$p>,05$
36-40 yıl				$\bar{x}_s =118,83$

Çizelge 4.51’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi t i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p>,05$).

Çizelge 4.52. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Pasif)	0-10 yıl	120	92,66	4,42	3	,219
	26-30 yıl	42	79,95			
	31-35 yıl	13	81,15			
	36-40 yıl	3	132,83			
	Toplam	178				

Çizelge 4.52’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=4,42; p>,05$).

Çizelge 4.53. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	0-10 yıl	120	87,68	,95	3	,813
	26-30 yıl	42	93,55			
	31-35 yıl	13	96,81			
	36-40 yıl	3	74,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.53’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=,95; p>,05$).

Çizelge 4.54. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	0-10 yıl	120	99,17			
Liderlik	26-30 yıl	42	67,43	14,35	3	,002
Toplam	31-35 yıl	13	69,46			
	36-40 yıl	3	72,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.54’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 14,35$; $p < ,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.55. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-10 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	36-40 yıl
0-10 yıl	$\bar{x}_s = 99,17$	p < ,001	p > ,05	p > ,05
26-30 yıl		$\bar{x}_s = 67,43$	p > ,05	p > ,05
31-35 yıl			$\bar{x}_s = 69,46$	p > ,05
36-40 yıl				$\bar{x}_s = 72,17$

Çizelge 4.55’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine p < ,001 düzeyinde gerçekleştirilmi i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p > ,05$).

Çizelge 4.56. MLQ Liderlik Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karizmatik/ lham Verici	Bekar	120	85,88	2,07	2	,355
	Evli	55	97,78			
	Di er	3	82,33			
	Toplam	178				

Çizelge 4.56’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=2,07; p>,05$).

Çizelge 4.57. MLQ Liderlik Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Entelektüel Uyarım	Bekar	120	85,23	2,91	2	,233
	Evli	55	97,39			
	Di er	3	115,83			
	Toplam	178				

Çizelge 4.57’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=2,91; p>,05$).

Çizelge 4.58. MLQ Liderlik Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bireysel Destek	Bekar	120	85,31	2,84	2	,241
	Evli	55	97,17			
	Di er	3	116,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.58’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 2,84; p >,05$).

Çizelge 4.59. MLQ Liderlik Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Ödüle	Bekar	120	85,50			
Ba lı	Evli	55	98,64	2,54	2	,280
Liderlik	Di er	3	82,00			
Toplam		178				

Çizelge 4.59’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 2,54; p >,05$).

Çizelge 4.60. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
stisnalarla	Bekâr	120	85,06			
Yönetim(Aktif)	Evli	55	101,51	5,95	2	,051
	Di er	3	47,00			
Toplam		178				

Çizelge 4.60’ta görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,95; p >,05$).

Çizelge 4.61. MLQ Liderlik Ölçe i stisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim(Pasif)	Bekâr	120	92,75	1,73	2	,419
	Evli	55	83,55			
	Di er	3	68,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.61’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,95; p > ,05$).

Çizelge 4.62. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	Bekâr	120	88,85	,62	2	,734
	Evli	55	89,67			
	Di er	3	112,33			
	Toplam	178				

Çizelge 4.62’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,62; p > ,05$).

Çizelge 4.63. MLQ Liderlik Ölçe i Toplam Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ Liderlik Toplam	Bekâr	120	84,06	3,43	2	,180
	Evli	55	99,50			
	Di er	3	92,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.63’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=3,43; p>,05$).

Çizelge 4.64. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham verici Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karizmatik/ İham verici	1	45	86,68	9,30	3	,026
	2	38	69,37			
	3 ve üzeri	5	56,80			
	Çocu um yok	84	95,92			
	Toplam	172				

Çizelge 4.64’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=9,30; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.65. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1	2	3 ve üzeri	Çocu um yok
1	$\bar{x}_s =86,68$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
2		$\bar{x}_s =69,37$	$p>,05$	$p<,01$
3 ve üzeri			$\bar{x}_s =56,80$	$p>,05$
Çocu um yok				$\bar{x}_s =95,92$

Çizelge 4.65’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 2 grubu ile Çocu um yok grubu arasında

Çocu um yok grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekte ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.66. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Entelektüel	1	45	86,73			
Uyarım	2	38	73,45	6,63	3	,085
	3 ve üzeri	5	55,00			
	Çocu um yok	84	94,15			
Toplam		172				

Çizelge 4.66'da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekte tirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=6,63; p>,05$).

Çizelge 4.67. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bireysel	1	45	83,88			
Destek	2	38	72,26	6,84	3	,077
	3 ve üzeri	5	66,40			
	Çocu um yok	84	95,54			
Toplam		172				

Çizelge 4.67'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekte tirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=6,84; p>,05$).

Çizelge 4.68.MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle	1	45	86,89			
Ba lı	2	38	74,75	5,39	3	,145
Liderlik	3 ve üzeri	5	57,90			
	Çocu um yok	84	93,31			
	Toplam	172				

Çizelge 4.68’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,39; p >,05$).

Çizelge 4.69.MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla	1	45	82,13			
Yönetim(Aktif)	2	38	81,58	5,08	3	,145
	3 ve üzeri	5	49,40			
	Çocu um yok	84	93,27			
	Toplam	172				

Çizelge 4.69’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,08; p >,05$).

Çizelge 4.70. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla	1	45	75,90			
Yönetim(Pasif)	2	38	91,96	3,83	3	,145
	3 ve üzeri	5	68,50			
	Çocu um yok	84	90,78			
	Toplam	172				

Çizelge 4.70'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=3,83; p>,05$).

Çizelge 4.71. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	1	45	76,70			
Laissez	2	38	101,37	5,28	3	,153
Faire	3 ve üzeri	5	85,30			
Liderlik	Çocu um yok	84	85,10			
	Toplam	172				

Çizelge 4.71'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=5,28; p>,05$).

Çizelge 4.72. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	1	45	85,76			
Liderlik	2	38	68,04	10,45	3	,015
Toplam	3 ve üzeri	5	53,40			
	Çocu um yok	84	95,98			
	Toplam	172				

Çizelge 4.72’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=3,83$; $p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.73. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1	2	3 ve üzeri	Çocu um yok
1	$\bar{x}_s =85,76$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
2		$\bar{x}_s =68,04$	$p>,05$	$p<,01$
3 ve üzeri			$\bar{x}_s =53,40$	$p<,05$
Çocu um yok				$\bar{x}_s =95,98$

Çizelge 4.73’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 2 grubu ile Çocu um yok grubu arasında Çocu um yok grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 3 ve üzeri grubu ile Çocu um yok grubu arasında Çocu um yok grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.74. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyut Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla ma dı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karizmatik/ İham verici	Özel Okul Öncesi E itim Kurumu	48	123,09			
	İlkokul-Ort. Anasınıfı	113	71,53	38,38	3	,000
	MEB Ba . Anaokulu	14	115,46			
	Uygulama Anaokulu	2	72,75			
	Toplam	177				

Çizelge 4.74'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=38,38; p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.75. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İk.-Ortaokul Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Öncesi E itim Kurumu	$\bar{x}_s =123,09$	p<,001	p>,05	p>,05
İlk-Ort.Anasınıfı		$\bar{x}_s =71,53$	p<,01	p>,05
MEB Ba . Ana. Uyg. Anaokulu			$\bar{x}_s =115,46$	p>,05
				$\bar{x}_s =72,75$

Çizelge 4.75'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının çalı ılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nı özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okul öncesi e itim kurumu grubu lehine p<,001 düzeyinde, ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB ba ımsız anaokulu grubu arasında MEB ba ımsız

anaokulu grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.76. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişimine Göre Farklılık Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Entelektüel Uyarım	Ö. Okul Öncesi E.K	48	121,61		
	İk.-Ortaok. Anasınıfı	113	72,18	35,19	3
	MEB Bağımsız Anaokulu	14	114,00		,000
	Uygulama Anaokulu	2	81,75		
	Toplam	177			

Çizelge 4.76’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü değişimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 35,19$; $p < ,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.77. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişimine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İk.-Ortaok. Anasınıfı	MEB Bağımsız Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Öncesi E. K.	$\bar{x}_s = 121,61$	$p < ,001$	$p > ,05$	$p > ,05$
İk.-Ortaok. Ana.		$\bar{x}_s = 72,18$	$p < ,01$	$p > ,05$
MEB Bağımsız Ana.			$\bar{x}_s = 114,00$	$p > ,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s = 81,75$

Çizelge 4.77’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının çalışılan kurum türü değişimine göre hangi gruplar arasında farklılık belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumu grubu ile ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okul öncesi eğitim kurumu grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde, ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB bağımsız anaokulu grubu arasında MEB bağımsız

anaokulu grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekte farklı saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.78. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Bireysel Destek Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bireysel	Ö. Okul Öncesi E.K.	48	116,99		
Destek	İk.-Ortaok. Anasınıfı	113	73,50	29,78	3
	MEB Bağımsız Anaokulu	14	119,43		
	Uygulama Anaokulu	2	80,00		
Toplam		177			

Çizelge 4.78’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği bireysel destek alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 29,78$; $p < ,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.79. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İk.-Ortaok. Anasınıfı	MEB Bağımsız Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s = 116,99$	$p < ,001$	$p > ,05$	$p > ,05$
İk.-Or. Anasınıfı		$\bar{x}_s = 73,50$	$p < ,01$	$p > ,05$
MEB Bağımsız Ana.			$\bar{x}_s = 119,43$	$p > ,05$
Uyg. Anaokulu				$\bar{x}_s = 80,00$

Çizelge 4.79’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği bireysel destek alt boyutu puanlarının çalışılan kurum türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumu grubu ile ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okul öncesi eğitim kurumu grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde, ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB bağımsız anaokulu grubu arasında MEB bağımsız

anaokulu grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.80. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Ödüle Bağımlı Liderlik Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Ödüle	Ö. Okul Öncesi E.K.	48	119,96		
Bağımlı	İlkokul-Ortaokul Ana.	113	72,15	35,44	3
Liderlik	MEB Bağımsız Anaokulu	14	120,36		,000
	Uygulama Anaokulu	2	78,75		
	Toplam	177			

Çizelge 4.80’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği ödüle bağımlı liderlik alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 35,44$; $p < ,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.81. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği Ödüle Bağımlı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İkok.-Orta. Anasınıfı	MEB Bağımsız Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s = 119,96$	$p < ,001$	$p > ,05$	$p > ,05$
İk.-Ort. Anasınıfı.		$\bar{x}_s = 72,15$	$p < ,001$	$p > ,05$
MEB Bağımsız Ana.			$\bar{x}_s = 120,36$	$p > ,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s = 78,75$

Çizelge 4.81’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği ödüle bağımlı liderlik alt boyutu puanlarının çalışılan kurum türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın özel okulöncesi eğitim kurumu grubu ile ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okulöncesi eğitim kurumu grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde, ilköğretim-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB bağımsız anaokulu grubu arasında MEB bağımsız

anaokulu grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.82. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim(Aktif) Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Farklılamasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İstisnalarla Yönetim(Aktif)	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	104,47	6,06	3	,109
	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	83,02			
	MEB Ba . Anaokulu	14	84,54			
	Uygulama Anaokulu	2	86,75			
	Toplam	177				

Çizelge 4.82’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 6,06; p > ,05$).

Çizelge 4.83. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim(Pasif) Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Farklılamasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İstisnalarla Yönetim(Pasif)	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	89,35	2,19	3	,532
	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	88,23			
	MEB Ba . Anaokulu	14	86,50			
	Uygulama Anaokulu	2	141,50			
	Toplam	177				

Çizelge 4.83’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 2,19; p > ,05$).

Çizelge 4.84. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kurum Türü De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	81,41			
Laissez	İlkokul-Ort. Anasınıfı	113	93,85			
Faire	MEB Ba . Anaokulu	14	75,21	3,14	3	,370
Liderlik	Uygulama Anaokulu	2	94,00			
	Toplam	177				

Çizelge 4.84'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($x^2 = 3,14; p >,05$).

Çizelge 4.85. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalış ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	122,95			
Liderlik	İlkokul-Ort. Anasınıfı	113	70,52			
Toplam	MEB Ba . Anaokulu	14	116,64	40,39	3	,015
	Uygulama Anaokulu	2	71,50			
	Toplam	177				

Çizelge 4.85'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, çalış ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 40,39; p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ımı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.86. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İkok.-Orta. Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ö. E.K.	$\bar{x}_s = 122,95$	p<,001	p>,05	p>,05
İkok.-Ort. Anas.		$\bar{x}_s = 70,52$	p<,01	p>,05
MEB Ba . Ana.			$\bar{x}_s = 116,64$	p>,05
Uygu. Anaokulu				$\bar{x}_s = 71,50$

Çizelge 4.86’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının çalışılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın özel okul öncesi eğitim kurumu grubu ile ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okul öncesi eğitim kurumu grubu lehine p<,001 düzeyinde, ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB ba ımsız anaokulu grubu arasında MEB ba ımsız anaokulu grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.87. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Karizmatik/ İlham verici	0-5 yıl	119	91,83	3,96	3
	6-10 yıl	36	73,46		
	11-15 yıl	10	79,80		
	16 yıl ve üstü	8	85,13		
	Toplam	173			

Çizelge 4.87’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 14,03$; p>,05).

Çizelge 4.88. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i Kenine Göre Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Entelektüel Uyarım	0-5 yıl	119	91,90	5,07	3	,166
	6-10 yıl	36	70,94			
	11-15 yıl	10	81,90			
	16 yıl ve üstü	8	92,75			
	Toplam	173				

Çizelge 4.88’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 5,07; p > ,05$).

Çizelge 4.89. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i Kenine Göre Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bireysel Destek	0-5 yıl	119	90,72	3,60	3	,307
	6-10 yıl	36	79,32			
	11-15 yıl	10	64,95			
	16 yıl ve üstü	8	93,81			
	Toplam	173				

Çizelge 4.89’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,60; p > ,05$).

Çizelge 4.90. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle Ba lı Liderlik	0-5 yıl	119	88,85	,81	3	,846
	6-10 yıl	36	82,40			
	11-15 yıl	10	78,45			
	16 yıl ve üstü	8	90,81			
	Toplam	173				

Çizelge 4.90'da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,81; p > ,05$).

Çizelge 4.91. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i İstisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	0-5 yıl	119	88,16	,93	3	,817
	6-10 yıl	36	81,71			
	11-15 yıl	10	96,60			
	16 yıl ve üstü	8	81,50			
	Toplam	173				

Çizelge 4.91'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i İstisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,93; p > ,05$).

Çizelge 4.92. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De ikenine Göre Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
stisnalarla Yönetim (Pasif)	0-5 yıl	119	89,21	1,81	3	,613
	6-10 yıl	36	77,72			
	11-15 yıl	10	95,65			
	16 yıl ve üstü	8	85,00			
	Toplam	173				

Çizelge 4.92’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışma yılı de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,81 ; p>,05$).

Çizelge 4.93. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De ikenine Göre Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Laissez Faire Liderlik	0-5 yıl	119	82,71	7,90	3	,048
	6-10 yıl	36	85,72			
	11-15 yıl	10	116,05			
	16 yıl ve üstü	8	120,25			
	Toplam	173				

Çizelge 4.93’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ liderlik stilleri ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının İndiki kurumda çalışma yılı de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=7,90; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.94. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 yıl ve üstü
0-5 yıl	$\bar{x}_s = 82,71$	$p >,05$	$p >,05$	$p <,05$
6-10 yıl		$\bar{x}_s = 85,72$	$p >,05$	$p >,05$
11-15 yıl			$\bar{x}_s = 116,05$	$p >,05$
16 yıl ve üstü				$\bar{x}_s = 120,25$

Çizelge 4.94'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının İndiki kurumda çalışma yılı de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 0-5 yıl grubu ile 16 yıl üstü grubu arasında 16 yıl üstü grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.95. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De i Kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	0-5 yıl	119	91,79			
Liderlik	6-10 yıl	36	75,50	3,91	3	,271
Toplam	11-15 yıl	10	71,75			
	16 yıl ve üstü	8	86,63			
	Toplam	173				

Çizelge 4.95'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, İndiki kurumda çalışma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,91; p >,05$).

Çizelge 4.96. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Karizmatik/ lham Verici	10 ve altı	25	105,58	9,95	3	,019
	11-15 arası	52	93,17			
	16-20 arası	62	72,31			
	21 ve üstü	35	93,06			
	Toplam	174				

Çizelge 4.96'da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=9,95; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.97. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ lham Verici Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s =105,58$	$p>,05$	$p<,01$	$p>,05$
11-15 arası		$\bar{x}_s =93,17$	$p<,05$	$p>,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s =72,31$	$p>,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s =93,06$

Çizelge 4.97'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi ti i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p>,05$).

Çizelge 4.98. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Entelektüel Uyarım	10 ve altı	25	104,42	9,84	3	,020
	11-15 arası	52	95,71			
	16-20 arası	62	72,48			
	21 ve üstü	35	89,83			
	Toplam	174				

Çizelge 4.98’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 9,84; p < ,05$).

Çizelge 4.99. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 104,42$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p > ,05$
11-15 arası		$\bar{x}_s = 95,71$	$p < ,05$	$p > ,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s = 72,48$	$p > ,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 89,83$

Çizelge 4.99’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.100. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i Kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bireysel	10 ve altı	25	100,0			
Destek	11-15 arası	52	95,27	9,21	3	,027
	16-20 arası	62	72,14			
	21 ve üstü	35	94,24			
	Toplam	174				

Çizelge 4.100’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=9,21; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.101. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının u Anki Sınıf Mevcudu De i Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 100,0$	$p>,05$	$p<,05$	$p>,05$
11-15 arası		$\bar{x}_s = 95,27$	$p<,05$	$p>,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s = 72,14$	$p>,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 94,24$

Çizelge 4.101’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine $p<,05$ düzeyinde, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.102. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u Anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle Ba lı Liderlik	10 ve altı	25	102,54	8,17	3	,043
	11-15 arası	52	94,59			
	16-20 arası	62	73,66			
	21 ve üstü	35	90,74			
	Toplam	174				

Çizelge 4.102’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 8,17; p < ,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.103. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u Anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 102,54$	$p > ,05$	$p < ,05$	$p > ,05$
11-15 arası		$\bar{x}_s = 94,59$	$p < ,05$	$p > ,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s = 73,66$	$p > ,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 90,74$

Çizelge 4.103’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p > ,05$).

Çizelge 4.104. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Aktif)	10 ve altı	25	79,80	2,66	3	,446
	11-15 arası	52	92,50			
	16-20 arası	62	82,05			
	21 ve üstü	35	95,23			
	Toplam	174				

Çizelge 4.104'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=2,66; p>,05$).

Çizelge 4.105. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Pasif)	10 ve altı	25	70,92	5,45	3	,142
	11-15 arası	52	94,88			
	16-20 arası	62	83,07			
	21 ve üstü	35	96,23			
	Toplam	174				

Çizelge 4.105'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=5,45; p>,05$).

Çizelge 4.106. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	10 ve altı	25	67,30			
Laissez	11-15 arası	52	90,57			
Faire	16-20 arası	62	94,29	5,48	3	,140
Liderlik	21 ve üstü	35	85,34			
	Toplam	174				

Çizelge 4.106’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 5,48; p > ,05$).

Çizelge 4.107. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	10 ve altı	25	104,78			
Liderlik	11-15 arası	52	93,10			
Toplam	16-20 arası	62	71,27	10,57	3	,014
	21 ve üstü	35	93,28			
	Toplam	174				

Çizelge 4.107’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 10,57; p < ,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.108. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 104,78$	$p >,05$	$p <,01$	$p >,05$
11-15 arası		$\bar{x}_s = 93,10$	$p <,05$	$p >,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s = 71,27$	$p >,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 93,28$

Çizelge 4.108’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.109. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Karizmatik/ İlham Verici	3 ya (36-48 ay)	22	115,16	13,06	3
	4 ya (49-60 ay)	48	85,58		
	5 ya (61-66 ay)	89	75,80		
	67 ay ve üstü	11	104,27		
Toplam		170			,004

Çizelge 4.109’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 13,06; p <,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.110. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 115,16$	p<,05	p<,01	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 85,58$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 75,80$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 104,27$

Çizelge 4.110’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.111. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Entelektüel 3 ya (36-48 ay)	22	123,95			
Uyarım 4 ya (49-60 ay)	48	81,32	17,90	3	,000
5 ya (61-66 ay)	89	76,41			
67 ay ve üstü	11	100,36			
Toplam	170				

Çizelge 4.111’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=17,90$; p>,001). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.112. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 123,95$	p<,01	p<,001	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 81,32$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 76,41$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 100,36$

Çizelge 4.112’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.113. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bireysel	22	114,25			
Destek	48	85,71	13,05	3	,005
	89	75,71			
67 ay ve üstü	11	106,32			
Toplam	170				

Çizelge 4.113’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 13,05; p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.114. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 114,25$	p<,05	p<,01	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 85,71$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 75,71$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 106,32$

Çizelge 4.114'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.115. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Ödüle	3 ya (36-48 ay)	22	114,00		
Ba lı	4 ya (49-60 ay)	48	88,33		
Liderlik	5 ya (61-66 ay)	89	75,85	11,41	3
	67 ay ve üstü	11	94,18		,010
	Toplam	170			

Çizelge 4.115'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 11,41$; $p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.116. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 114,00$	p<,05	p<,01	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 88,33$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 75,85$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 94,18$

Çizelge 4.116’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleş ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.117. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
stisnalarla	3 ya (36-48 ay)	22	89,50		
Yönetim	4 ya (49-60 ay)	48	89,65	,83	3
(Aktif)	5 ya (61-66 ay)	89	82,76		
	67 ay ve üstü	11	81,59		
	Toplam	170			

Çizelge 4.117’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(aktif) alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,83$; p>,05).

Çizelge 4.118. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i stisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
stisnalarla Yönetim (Pasif)	3 ya (36-48 ay)	22	76,64	1,47	3	,689
	4 ya (49-60 ay)	48	86,80			
	5 ya (61-66 ay)	89	85,46			
	67 ay ve üstü	11	97,91			
	Toplam	170				

Çizelge 4.118’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i istisnalarla yönetim(pasif) alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=1,47; p>,05$).

Çizelge 4.119.MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	3 ya (36-48 ay)	22	63,30	10,52	3	,015
	4 ya (49-60 ay)	48	76,23			
	5 ya (61-66 ay)	89	96,16			
	67 ay ve üstü	11	84,14			
	Toplam	170				

Çizelge 4.119’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=10,52; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı mı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.120. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının E itim verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3	4	5	67 ay üstü
3	$\bar{x}_s = 63,30$	$p >,05$	$p <,05$	$p >,05$
4		$\bar{x}_s = 76,23$	$p >,05$	$p >,05$
5			$\bar{x}_s = 96,16$	$p >,05$
67 ay üstü				$\bar{x}_s = 84,14$

Çizelge 4.120’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p >,05$).

Çizelge 4.121. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ	3 ya (36-48 ay)	22	119,02		
Liderlik	4 ya (49-60 ay)	48	86,43	16,21	3
Toplam	5 ya (61-66 ay)	89	73,88		,001
	67 ay ve üstü	11	99,68		
	Toplam	170			

Çizelge 4.121’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 16,21$; $p <,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.122. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 119,02$	p<,01	p<,001	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 86,43$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 73,88$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 99,68$

Çizelge 122’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine p<,001 düzeyinde gerçekleş ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.123. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karizmatik/ İlham Verici	34	109,94			
Ortanın üstü	50	93,77	14,75	4	,005
Orta	77	84,08			
Ortanın altı	12	50,63			
Zayıf	4	61,13			
Toplam	177				

Çizelge 4.123’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurumun algılanan imkanları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 14,75$; p<,01). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.124. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Karizmatik/ İlham Verici Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılık İni Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 109,94$	$p >,05$	$p <,05$	$p <,01$	$p >,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 93,77$	$p >,05$	$p <,05$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 84,08$	$p <,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 50,63$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 61,13$

Çizelge 4.124'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i karizmatik/ilham verici alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılık İni belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılık İni ileri grubu ile orta grubu arasında ileri grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ileri grubu ile ortanın altı grubu arasında ileri grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, orta grubu ile ortanın altı grubu arasında orta grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.125. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Farklılık İni Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Entelektüel	34	109,35			
Uyarım	50	88,17	8,66	4	,070
Orta	77	84,79			
Ortanın altı	12	65,46			
Zayıf	4	78,00			
Toplam	177				

Çizelge 4.125'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 8,66; p >,05$).

Çizelge 4.126. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Farklılı ıp Farklılı ma dı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bireysel	İleri	34	105,79			
Destek	Ortanın üstü	50	95,07	9,96	4	,041
	Orta	77	83,20			
	Ortanın altı	12	58,79			
	Zayıf	4	72,63			
	Toplam	177				

Çizelge 4.126’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=9,96; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.127. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Bireysel Destek Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 105,79$	$p>,05$	$p<,05$	$p<,05$	$p>,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 95,07$	$p>,05$	$p<,05$	$p>,05$
Orta			$\bar{x}_s = 83,20$	$p>,05$	$p>,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 58,79$	$p>,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 72,63$

Çizelge 4.127’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i bireysel destek alt boyutu puanlarının çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın İleri grubu ile Orta grubu arasında İleri grubu lehine $p<,05$ düzeyinde, İleri grubu ile Ortanın altı grubu arasında İleri grubu lehine $p<,05$ düzeyinde, Ortanın üstü grubu ile Ortanın altı grubu arasında Ortanın üstü grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.128. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkânları De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ödüle	İleri	34	112,10			
Ba lı	Ortanın üstü	50	92,96	17,57	4	,001
Liderlik	Orta	77	84,42			
	Ortanın altı	12	52,00			
	Zayıf	4	42,38			
	Toplam	177				

Çizelge 4.128’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 17,57; p <,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.129. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Ödüle Ba lı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkânları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 112,10$	$p >,05$	$p <,01$	$p <,01$	$p <,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 92,96$	$p >,05$	$p <,05$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 84,42$	$p <,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 52,00$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 42,38$

Çizelge 4.129’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ödüle ba lı liderlik alt boyutu puanlarının çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ileri grubu ile orta grubu arasında ileri grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile ortanın altı grubu arasında ileri grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile zayıf grubu arasında ileri grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine $p <,05$ düzeyinde,

orta grubu ile ortanın altı grubu arasında orta grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiren bir fark vardır. Diğer grupların sıralamaları ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.130. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları Değerine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Orta	34	97,59	3,89	4	,421
	Ortanın üstü	50	92,33			
	Ortanın altı	77	85,12			
	Zayıf	12	69,50			
		4	107,50			
	Toplam	177				

Çizelge 4.130’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (aktif) alt boyutu puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları değerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,89; p > ,05$).

Çizelge 4.131. MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Pasif) Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları Değerine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Orta	34	88,13	1,97	4	,740
	Ortanın üstü	50	95,82			
	Ortanın altı	77	86,69			
	Zayıf	12	75,58			
		4	95,75			
	Toplam	177				

Çizelge 4.131’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği İstisnalarla Yönetim (pasif) alt boyutu puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları değerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 1,97; p > ,05$).

Çizelge 4.132. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Laissez Faire Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kurum İmkânları De i Kenine Göre Farklılık Farklılık İstatistiksel Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Laissez Faire Liderlik	leri	34	76,28	4,18	4	,383
	Ortanın üstü	50	90,37			
	Orta	77	90,23			
	Ortanın altı	12	102,38			
	Zayıf	4	116,13			
	Toplam	177				

Çizelge 4.132’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i laissez faire liderlik alt boyutu puanlarının kurum imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,18; p>,05$).

Çizelge 4.133. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Farklılık Farklılık İstatistiksel Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MLQ Liderlik Toplam	leri	34	111,28	16,83	4	,002
	Ortanın üstü	50	93,71			
	Orta	77	82,64			
	Ortanın altı	12	48,96			
	Zayıf	4	59,75			
	Toplam	177				

Çizelge 4.133’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=16,83; p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.134. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkânları De i Kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 111,28$	$p >,05$	$p <,01$	$p <,01$	$p >,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 93,71$	$p >,05$	$p <,01$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 82,64$	$p <,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 48,96$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 59,75$

Çizelge 4.134' te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ileri grubu ile orta grubu arasında ileri grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile ortanın altı grubu arasında ileri grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, orta grubu ile ortanın altı grubu arasında orta grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.135. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Ya De i Kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlamsızlık	25 ve altı	26	60,37			
Duygusu	26-30 ya	60	96,74	10,05	4	,040
	31-35 ya	53	91,51			
	36-40 ya	23	94,98			
	41 ve üstü	16	95,16			
	Toplam	178				

Çizelge 4.135'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 10,05$; $p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.136. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 60,37$	p<,01	p<,01	p<,05	p<,05
26-30 ya		$\bar{x}_s = 96,74$	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 91,51$	p>,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 94,98$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_{sır} = 95,16$

Çizelge 4.136’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı tı mı 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 26-30 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 31-35 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 36-40 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 41 ya ve üstü grubu arasında 41 ya ve üstü grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.137. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtımlılık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılı p Farklılı madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yalıtımlılık Duygusu	26	67,27	11,11	4	,025
26-30 ya	60	99,68			
31-35 ya	53	82,67			
36-40 ya	23	107,50			
41 ve üstü	16	84,19			
Toplam	178				

Çizelge 4.137’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtımlılık duygusu alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 11,11; p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.138. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılı tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 67,27$	p<,05	p>,05	p<,01	p>,05
26-30 ya		$\bar{x}_s = 99,68$	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 82,67$	p>,05	p>,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 107,50$	p>,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 84,19$

Çizelge 4.138’ de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılı tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 26-30 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 36-40 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleşti i saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.139. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılı ıp Farklılı madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kendine	25 ve altı	26	79,46		
Yabancılaşma	26-30 ya	60	94,31	3,11	4
	31-35 ya	53	86,78		,538
	36-40 ya	23	84,57		
	41 ve üstü	16	103,88		
	Toplam	178			

Çizelge 4.139’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,11$; p>,05).

Çizelge 4.140. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük Duygusu	25 ve altı	26	55,21	13,91	4	,008
	26-30 ya	60	96,83			
	31-35 ya	53	93,75			
	36-40 ya	23	91,54			
	41 ve üstü	16	100,72			
	Toplam	178				

Çizelge 4.140'ta görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 13,91; p < ,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.141. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	25 ve altı	26-30 ya	31-35 ya	36-40 ya	41 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x}_s = 55,21$	p < ,01	p < ,01	p < ,05	p < ,01
26-30 ya		$\bar{x}_{s1} = 96,83$	p > ,05	p > ,05	p > ,05
31-35 ya			$\bar{x}_s = 93,75$	p > ,05	p > ,05
36-40 ya				$\bar{x}_s = 91,54$	p > ,05
41 ve üstü					$\bar{x}_s = 100,72$

Çizelge 4.141'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın 25 ve altı ile 26-30 ya grubu arasında 26-30 ya grubu lehine p < ,01 düzeyinde, 25 ve altı ile 31-35 ya grubu arasında 31-35 ya grubu lehine p < ,01 düzeyinde, 25 ya ve altı ile 36-40 ya grubu arasında 36-40 ya grubu lehine p < ,05 düzeyinde, 25 ve altı ile 41 ve üstü ya grubu arasında 41 ya ve üstü grubu lehine p < ,01

düzeyinde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.142 . Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Normsuzluk	25 ve altı	26	105,02	7,11	4	,130
	26-30 ya	60	86,58			
	31-35 ya	53	91,33			
	36-40 ya	23	65,00			
	41 ve üstü	16	104,41			
	Toplam	178				

Çizelge 4.142’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, ya da i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,11; p>,05$).

Çizelge 4.143. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Ya De i kenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Toplam	25 ve altı	26	122,88	7,96	4	,093
	26-30 ya	60	88,69			
	31-35 ya	53	87,00			
	36-40 ya	23	63,57			
	41 ve üstü	16	78,25			
	Toplam	178				

Çizelge 4.143’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam alt boyutu puanlarının, ya da i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,96; p>,05$).

Çizelge 4.144. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık Duygusu	Ön lisans	44	65,81	12,58	2	,002
	Lisans	123	95,72			
	Yüksek Lisans	10	108,35			
	Toplam	177				

Çizelge 4.144'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 12,58; p < ,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.145. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 65,81$	p < ,01	p < ,05
Lisans		$\bar{x}_s = 95,72$	p > ,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 108,35$

Çizelge 4.145'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine p < ,01 düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine p < ,05 düzeyinde gerçekleştirilmi tir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p > ,05$).

Çizelge 4.146. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De ikenine Göre Farklılık Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalıtılmışlık Duygusu	Ön lisans	44	64,97	14,24	2	,001
	Lisans	123	98,41			
	Yüksek Lisans	10	78,95			
	Toplam	177				

Çizelge 4.146’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının, eğitim düzeyi de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,24; p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.147. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi De ikenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s = 64,97$	$p<,001$	$p>,05$
Lisans		$\bar{x}_s = 98,41$	$p>,05$
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s = 78,95$

Çizelge 4.147’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi de ikenine göre hangi gruplar arasında farklılaşma belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.148. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla ma dı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	Ön lisans	44	65,78			
Yabancıla ma	Lisans	123	95,85	12,47	2	,002
	Yüksek Lisans	10	106,95			
	Toplam	177				

Çizelge 4.148’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=12,47$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.149. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s =65,78$	p<,01	p<,05
Lisans		$\bar{x}_s =95,85$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s =106,95$

Çizelge 4.149’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.150. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla ma dı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Güçsüzlük	Ön lisans	44	62,20			
Duygusu	Lisans	123	97,41	16,18	2	,000
	Yüksek Lisans	10	103,45			
	Toplam	177				

Çizelge 4.150’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=16,18$; $p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.151. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s =62,20$	p<,001	p<,05
Lisans		$\bar{x}_s =97,41$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s =103,45$

Çizelge 4.151’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine p<,001düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.152. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	44	74,52			
Ön lisans	123	91,74	7,32	2	,026
Lisans	10	118,95			
Yüksek Lisans	177				
Toplam					

Çizelge 4.152’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2=7,32; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.153. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s =74,52$	$p>,05$	$p<,01$
Lisans		$\bar{x}_s =91,74$	$p>,05$
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s =118,95$

Çizelge 4.153’ te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştirilmi i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p>,05$).

Çizelge 4.154. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	Ön lisans	44	59,77			
Mesle e	Lisans	123	97,80	19,52	2	,000
Yabancıla ma	Yüksek Lisans	10	109,40			
Toplam	Toplam	177				

Çizelge 4.154'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur($x^2=19,52$; $p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ımı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.155. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Düzeyi De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Ön lisans	$\bar{x}_s =59,77$	p<,01	p<,01
Lisans		$\bar{x}_s =97,80$	p>,05
Yüksek Lisans			$\bar{x}_s =109,40$

Çizelge 4.155'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ımı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.156. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık Duygusu	0-10 yıl	120	86,65	1,63	3	,653
	26-30 ya	42	92,58			
	31-35 ya	13	101,58			
	36-40 ya	3	108,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.156’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,63; p >,05$).

Çizelge 4.157. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Yalıtılmı lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalıtılmı lık Duygusu	0-10 yıl	120	89,37	2,60	3	,456
	26-30 ya	42	89,71			
	31-35 ya	13	79,96			
	36-40 ya	3	133,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.157’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i yalıtılmı lık duygusu alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 2,60; p >,05$).

Çizelge 4.158. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	0-10 yıl	120	89,67			
Yabancıla ma	26-30 ya	42	89,82	,19	3	,979
	31-35 ya	13	89,88			
	36-40 ya	3	76,67			
	Toplam	178				

Çizelge 4.158’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,19; p > ,05$).

Çizelge 4.159. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	0-10 yıl	120	86,67			
Duygusu	26-30 ya	42	92,17	3,58	3	,310
	31-35 ya	13	95,27			
	36-40 ya	3	140,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.159’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 3,58; p > ,05$).

Çizelge 4.160. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	0-10 yıl	120	91,09	1,51	3	,068
	26-30 ya	42	89,87			
	31-35 ya	13	72,77			
	36-40 ya	3	93,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.160'ta görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=1,51; p>,05$).

Çizelge 4.161. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Toplam	0-10 yıl	120	88,60	,73	3	,866
	26-30 ya	42	90,50			
	31-35 ya	13	88,92			
	36-40 ya	3	114,00			
	Toplam	178				

Çizelge 4.161'de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=,73; p>,05$).

Çizelge 4.162. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık Duygusu	Bekar	120	88,02	1,97	2	,372
	Evli	55	90,53			
	Di er	3	130,00			
	Toplam	178				

Çizelge 4.162’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,97; p >,05$).

Çizelge 4.163. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Yalıtılmı lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalıtılmı lık Duygusu	Bekar	120	89,34	1,17	2	,555
	Evli	55	88,12			
	Di er	3	121,17			
	Toplam	178				

Çizelge 4.163’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i yalıtılmı lık duygusu alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,17; p >,05$).

Çizelge 4.164. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	Bekâr	120	89,54			
Yabancıla ma	Evli	55	88,33	,47	2	,789
	Di er	3	109,33			
	Toplam	178				

Çizelge 4.164'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,47; p > ,05$).

Çizelge 4.165. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	Bekâr	120	89,57			
Duygusu	Evli	55	86,98	2,25	2	,323
	Di er	3	132,83			
	Toplam	178				

Çizelge 4.165'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 2,25; p > ,05$).

Çizelge 4.166. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	Bekar	120	87,13	1,02	2	,601
	Evli	55	93,63			
	Di er	3	108,50			
	Toplam	178				

Çizelge 4.166’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=1,02$; $p>,05$).

Çizelge 4.167. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Medeni Durum De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam	Bekâr	120	88,28	2,20	2	,332
	Evli	55	89,80			
	Di er	3	133,00			
	Toplam	178				

Çizelge 4.167’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2=2,20$; $p>,05$).

Çizelge 4.168. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	1	45	86,04	1,65	3	,648
	2	38	88,14			
	3 ve üzeri	5	58,70			
	Çocu um yok	84	87,65			
	Toplam	172				

Çizelge 4.168’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,65; p > ,05$).

Çizelge 4.169. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Alt Yalıtılmı lık Duygusu Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yalıtılmı lık Duygusu	1	45	84,69	1,02	3	,795
	2	38	83,67			
	3 ve üzeri	5	70,80			
	Çocu um yok	84	89,68			
	Toplam	172				

Çizelge 4.169’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i yalıtılmı lık duygusu alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,02; p > ,05$).

Çizelge 4.170. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	1	45	89,13			
Yabancıla ma	2	38	85,39	3,36	3	,338
	3 ve üzeri	5	47,00			
	Çocu um yok	84	87,94			
Toplam		172				

Çizelge 4.170’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 3,36; p > ,05$).

Çizelge 4.171.Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	1	45	79,87			
Duygusu	2	38	95,58	3,24	3	,355
	3 ve üzeri	5	62,60			
	Çocu um yok	84	87,37			
Toplam		172				

Çizelge 4.171’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 3,24; p > ,05$).

Çizelge 4.172. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyut Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılık Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	1	45	87,52	6,43	3	,092
	2	38	78,11			
	3 ve üzeri	5	41,40			
	Çocu um yok	84	92,43			
	Toplam	172				

Çizelge 4.172’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,43; p>,05$).

Çizelge 4.173. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Toplam Puanlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenine Göre Farklılık Farklılık Farklılık Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Toplam	1	45	84,00	5,60	3	,132
	2	38	87,08			
	3 ve üzeri	5	37,00			
	Çocu um yok	84	90,52			
	Toplam	172				

Çizelge 4.173’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanlarının, sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,60; p>,05$).

Çizelge 4.174. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık	Ö. Okul Öncesi E.K.	48	66,97			
Duygusu	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	97,88	12,96	3	,005
	MEB Ba . Anaokulu	14	96,11			
	Uygulama Anaokulu	2	66,00			
	Toplam	177				

Çizelge 4.174'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=12,96$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.175. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İkok.-Orta. Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s =66,97$	$p<,001$	$p>,05$	$p>,05$
İkok.-Ort. Anas.		$\bar{x}_s =97,88$	$p>,05$	$p>,05$
MEB Ba . Ana.			$\bar{x}_s =96,11$	$p>,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s =66,00$

Çizelge 4.175'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının çalı ılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile İkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında İkokul-ortaokul anasınıfı grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştirilmi tir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tir ($p>,05$).

Çizelge 4.176. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De ikenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Yalıtılmışlık Duygusu	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	65,38	14,16	3	,003
	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	98,40			
	MEB Ba . Anaokulu	14	93,00			
	Uygulama Anaokulu	2	97,00			
	Toplam	177				

Çizelge 4.176’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=14,16; p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.177. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De ikenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İk. Ortaokul Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s =65,38$	$p<,001$	$p>,05$	$p>,05$
İkok.-Ort. Anas.		$\bar{x}_s =98,40$	$p>,05$	$p>,05$
MEB Ba . Ana.			$\bar{x}_s =93,00$	$p>,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s =97,00$

Çizelge 4.177’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının çalışılan kurum türü de ikenine göre hangi gruplar arasında farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumu grubu ile ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.178. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Kendine Yabancıla ma Alt Boyut Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	72,67			
Yabancıla ma	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	94,88	7,18	3	,066
	MEB Ba . Anaokulu	14	93,14			
	Uygulama Anaokulu	2	119,50			
	Toplam	177				

Çizelge 4.178’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($x^2=7,18; p>,05$).

Çizelge 4.179. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyut Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	62,95			
Duygusu	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	99,91	17,75	3	,000
	MEB Ba . Anaokulu	14	92,11			
	Uygulama Anaokulu	2	76,00			
	Toplam	177				

Çizelge 4.179’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=17,75; p<,001$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.180. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İk-Orta Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s = 62,95$	$p < ,001$	$p > ,05$	$p > ,05$
İkok.-Orta. Ans.		$\bar{x}_s = 99,91$	$p > ,05$	$p > ,05$
MEB Ba . Ana.			$\bar{x}_s = 92,11$	$p > ,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s = 76,00$

Çizelge 4.180’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının çalışılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılaşımını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşımın özel okul öncesi eğitim kurumu grubu ile ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.181. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklılaşım Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Normsuzluk					
Ö. Okul Öncesi E.K.	48	77,73			
İkokul-Ortaokul Anasınıfı	113	89,93	7,95	3	,047
MEB Ba şımsız Anaokulu	14	111,29			
Uygulama Anaokulu	2	150,75			
Toplam	177				

Çizelge 4.181’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, çalışılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 7,95; p < ,05$).

Çizelge 4.182. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İkok.-Orta. Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön. E.K.	$\bar{x}_s = 77,73$	$p >,05$	$p <,05$	$p <,05$
İkok.-Orta. Ans.		$\bar{x}_s = 89,93$	$p >,05$	$p >,05$
MEB Ba . Ana.			$\bar{x}_s = 111,29$	$p >,05$
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s = 150,75$

Çizelge 4.182’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının çalı ılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile ba ımsız anaokulu grubu arasında ba ımsız anaokulu grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile uygulama anaokulu grubu arasında uygulama anaokulu grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekte ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p >,05$).

Çizelge 4.183. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	Ö. Okul Öncesi E. K.	48	64,29		
Mesle e	İkok.-Orta. Anasınıfı	113	97,85	15,53	3
Yabancıla ma	MEB Ba . Anaokulu	14	98,57		,001
Toplam	Uygulama Anaokulu	2	115,00		
	Toplam	177			

Çizelge 4.183’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekte tirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 15,53$; $p <,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekte tirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.184. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalı ılan Kurum Türü De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ö. Okul Öncesi E.K.	İkok.-Orta. Anasınıfı	MEB Ba . Anaokulu	Uygulama Anaokulu
Ö. Okul Ön.E.K.	$\bar{x}_s = 64,29$	p<,001	p>,05	p>,05
İkok.-Orta Ans.		$\bar{x}_s = 97,85$	p>,05	p>,05
MEB Ba Ana.			$\bar{x}_s = 98,57$	p>,05
Uygul. Anaokulu				$\bar{x}_s = 115,00$

Çizelge 4.184'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının çalı ılan kurum türü de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu arasında ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu lehine p<,001 düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p>,05$).

Çizelge 4.185. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İmdiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlamsızlık	0-5 yıl	119	84,40			
Duygusu	6-10 yıl	36	94,64	1,80	3	,614
	11-15 yıl	10	97,20			
	16 yıl ve üstü	8	78,56			
	Toplam	173				

Çizelge 4.185'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, İmdiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 1,80; p>,05$).

Çizelge 4.186. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De ikenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalıtılmışlık	0-5 yıl	119	88,00			
Duygusu	6-10 yıl	36	89,63	1,16	3	,761
	11-15 yıl	10	76,05			
	16 yıl ve üstü	8	74,00			
	Toplam	173				

Çizelge 4.186’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışmaları de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 1,16; p > ,05$).

Çizelge 4.187. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının İndiki Kurumda Çalışma Yılı De ikenine Göre Farklılık Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	0-5 yıl	119	87,30			
Yabancılaşma	6-10 yıl	36	83,64	,35	3	,950
	11-15 yıl	10	93,40			
	16 yıl ve üstü	8	89,69			
	Toplam	173				

Çizelge 4.187’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının, İndiki kurumda çalışmaları de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,35; p > ,05$).

Çizelge 4.188. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının İmdiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük Duygusu	0-5 yıl	119	85,70	,35	3	,950
	6-10 yıl	36	91,17			
	11-15 yıl	10	85,70			
	16 yıl ve üstü	8	89,19			
	Toplam	173				

Çizelge 4.188’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, İmdiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,35; p > ,05$).

Çizelge 4.189. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının İmdiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	0-5 yıl	119	88,67	2,85	3	,415
	6-10 yıl	36	88,79			
	11-15 yıl	10	83,60			
	16 yıl ve üstü	8	58,38			
	Toplam	173				

Çizelge 4.189’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, İmdiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 2,85; p > ,05$).

Çizelge 4.190. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının İmdiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	0-5 yıl	119	86,44			
Mesle e	6-10 yıl	36	90,33	,54	3	,909
Yabancıla ma	11-15 yıl	10	89,90			
Toplam	16 yıl ve üstü	8	76,75			
	Toplam	173				

Çizelge 4.190’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, İmdiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,54; p > ,05$).

Çizelge 4.191. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık	10 ve altı	25	61,76			
Duygusu	11-15 arası	52	88,38	8,40	3	,038
	16-20 arası	62	96,07			
	21 ve üstü	35	89,39			
	Toplam	174				

Çizelge 4.191’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 8,40; p < ,05$).

Çizelge 4.192. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 61,76$	p<,05	p<,01	p>,05
11-15 arası		$\bar{x}_s = 88,38$	p>,05	p>,05
16-20 arası			$\bar{x}_s = 96,07$	p>,05
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 89,39$

Çizelge 4.192’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılaşma belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşma 10 ve altı grubu ile 11-15 arası grubu arasında 11-15 arası grubu lehine p<,05 düzeyinde, 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 16-20 arası grubu lehine p<,01 düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.193. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtımlılık Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
10 ve altı	25	73,62			
11-15 arası	52	85,40			
Yalıtımlılık 16-20 arası	62	95,88	3,76	3	,289
21 ve üstü	35	85,69			
Toplam	174				

Çizelge 4.193’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtımlılık alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 3,76; p >,05$).

Çizelge 4.194. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklılık Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine	10 ve altı	25	51,42	15,73	3	,001
Yabancılaşma	11-15 arası	52	88,78			
	16-20 arası	62	96,48			
	21 ve üstü	35	95,46			
	Toplam	174				

Çizelge 4.194'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=15,73$; $p<,01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.195. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s = 51,42$	$p<,01$	$p<,001$	$p<,001$
11-15 arası		$\bar{x}_s = 88,78$	$p>,05$	$p>,05$
16-20 arası			$\bar{x}_s = 96,48$	$p>,05$
21 ve üstü				$\bar{x}_s = 95,46$

Çizelge 4.195'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i kendine yabancılaşma puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılaşma belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 10 ve altı grubu ile 11-15 arası grubu arasında 11-15 arası grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 16-20 arası grubu lehine $p<,001$ düzeyinde, 10 ve altı grubu ile 21 ve üstü grubu arasında 21 ve üstü grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.196. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	10 ve altı	25	65,88			
Duygusu	11-15 arası	52	82,80	7,70	3	,053
	16-20 arası	62	94,25			
	21 ve üstü	35	97,97			
	Toplam	174				

Çizelge 4.196’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 7,70; p >,05$).

Çizelge 4.197. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	10 ve altı	25	80,08			
	11-15 arası	52	87,65	,67	3	,879
	16-20 arası	62	89,21			
	21 ve üstü	35	89,54			
	Toplam	174				

Çizelge 4.197’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = ,67; p >,05$).

Çizelge 4.198. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	10 ve altı	25	60,36			
Mesle e	11-15 arası	52	87,90	9,06	3	,028
Yabancıla ma	16-20 arası	62	95,11			
Toplam	21 ve üstü	35	92,80			
	Toplam	174				

Çizelge 4.198’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=9,06; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.199. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının u anki Sınıf Mevcudu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı ımı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 ve altı	11-15 arası	16-20 arası	21 ve üstü
10 ve altı	$\bar{x}_s =60,36$	p<,05	p<,01	p<,05
11-15 arası		$\bar{x}_s =87,90$	p>,05	p>,05
16-20 arası			$\bar{x}_s =95,11$	p>,05
21 ve üstü				$\bar{x}_s =92,80$

Çizelge 4.199’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı ını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 10 ve altı grubu ile 11-15 arası grubu arasında 11-15 arası grubu lehine p<,05 düzeyinde, 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 16-20 arası grubu lehine p<,01 düzeyinde, 10 ve altı grubu ile 21 ve üstü grubu arasında 21 ve üstü grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştirilmi tir. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tir ($p>,05$).

Çizelge 4.200. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık Duygusu	3 ya (36-48 ay)	22	58,89	7,83	3	,050
	4 ya (49-60 ay)	48	86,14			
	5 ya (61-66 ay)	89	91,61			
	67 ay ve üstü	11	86,50			
	Toplam	170				

Çizelge 4.200’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($x^2 = 7,83; p > ,05$).

Çizelge 4.201. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Yalıtılm lık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalıtılm lık Duygusu	3 ya (36-48 ay)	22	61,30	10,07	3	,018
	4 ya (49-60 ay)	48	98,70			
	5 ya (61-66 ay)	89	86,42			
	67 ay ve üstü	11	68,91			
	Toplam	170				

Çizelge 4.201’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i yalıtılm lık duygusu alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 10,07; p < ,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.202. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 61,30$	p<,01	p<,05	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 98,70$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 86,42$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 68,91$

Çizelge 4.202’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklılaşımını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşımın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 4 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.203. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklılaşım Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kendine	3 ya (36-48 ay)	22	69,73		
Yabancılaşma	4 ya (49-60 ay)	48	95,54	4,35	3
	5 ya (61-66 ay)	89	83,94		,226
	67 ay ve üstü	11	85,82		
	Toplam	170			

Çizelge 4.203’te görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 4,35$; p>,05).

Çizelge 4.204. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı nı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	22	57,55			
Duygusu	48	94,46	8,89	3	,031
3 ya (36-48 ay)	89	86,98			
4 ya (49-60 ay)	11	90,36			
5 ya (61-66 ay)	170				
67 ay ve üstü					
Toplam					

Çizelge 4.204'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($\chi^2 = 8,89; p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı nı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.205. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı nı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 57,55$	p<,01	p<,05	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 94,46$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 86,98$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 90,36$

Çizelge 4.205'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı nı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı nın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 4 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştirilmi tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır ($p >,05$).

Çizelge 4.206. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Normsuzluk Alt Boyutu Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk	3 ya (36-48 ay)	22	73,98		
	4 ya (49-60 ay)	48	98,43	5,10	3
	5 ya (61-66 ay)	89	81,93		,164
	67 ay ve üstü	11	81,00		
	Toplam	170			

Çizelge 4.206’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($x^2=5,10; p>,05$).

Çizelge 4.207. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	3 ya (36-48 ay)	22	59,18		
Mesle e	4 ya (49-60 ay)	48	96,54	8,72	3
Yabancıla ma	5 ya (61-66 ay)	89	86,19		,033
Toplam	67 ay ve üstü	11	84,36		
	Toplam	170			

Çizelge 4.207’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2=8,72; p<,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.208. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının E itim Verilen Ya Grubu De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	3 ya	4 ya	5 ya	67 ay ve üstü
3 ya (36-48 ay)	$\bar{x}_s = 59,18$	p<,01	p<,05	p>,05
4 ya (49-60 ay)		$\bar{x}_s = 96,54$	p>,05	p>,05
5 ya (61-66 ay)			$\bar{x}_s = 86,19$	p>,05
67 ay ve üstü				$\bar{x}_s = 84,36$

Çizelge 4.208’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 4 ya grubu lehine p<,01 düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır (p>,05).

Çizelge 4.209. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalı ılan Kurumun Algılanan İmkanları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlamsızlık	34	62,09			
Duygusu	50	84,11	18,75	4	,001
Orta	77	97,12			
Ortanın altı	12	119,38			
Zayıf	4	131,38			
Toplam	177				

Çizelge 4.209’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık alt boyutu puanlarının, çalı ılan kurumun algılanan imkanları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 18,75 ; p <, 01$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı ını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.210. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Anlamsızlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ikenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 62,09$	$p <,05$	$p <,01$	$p <,01$	$p <,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 84,11$	$p >,05$	$p <,05$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 97,12$	$p >,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 119,38$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 131,38$

Çizelge 4.210’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun algılanan imkânları de ikenine göre hangi gruplar arasında farklılaşımını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşımın ileri grubu ile ortanın üstü grubu arasında ortanın üstü grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ileri grubu ile orta grubu arasında orta grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın altı grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile zayıf grubu arasında zayıf grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın altı grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.211. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ikenine Göre Farklılaşım Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yalıtılmışlık Duygusu	İleri	34	72,69		
	Ortanın üstü	50	80,63	11,46	4
	Orta	77	96,21		,022
	Ortanın altı	12	107,75		
	Zayıf	4	137,13		
	Toplam	177			

Çizelge 4.211’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 11,46$; $p <,05$). Bu sonucun

ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.212. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Yalıtılmışlık Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ğerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_{sli} = 72,69$	$p >,05$	$p <,05$	$p >,05$	$p <,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 80,63$	$p >,05$	$p >,05$	$p <,05$
Orta			$\bar{x}_s = 96,21$	$p >,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 107,75$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 137,13$

Çizelge 4.212’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun algılanan imkânları de ğerine göre hangi gruplar arasında farklılaşma belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşma ileri grubu ile orta grubu arasında orta grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ileri grubu ile zayıf grubu arasında zayıf grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ortanın üstü grubu ile zayıf grubu arasında zayıf grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.213. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ğerine Göre Farklılaşma Farklılaşma Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kendine	İleri	34	75,01		
Yabancılaşma	Ortanın üstü	50	84,12	5,84	4
	Orta	77	95,97		
	Ortanın altı	12	106,25		
	Zayıf	4	82,88		
	Toplam	177			

Çizelge 4.213'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i kendine yabancıla ma alt boyutu puanlarının çalı ilan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($x^2 = 5,84; p >,05$).

Çizelge 4.214. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalı ilan Kurumun Algılanan imkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	leri	34	65,79			
Duygusu	Ortanın üstü	50	86,72	11,87	4	,018
	Orta	77	96,19			
	Ortanın altı	12	106,42			
	Zayıf	4	124,00			
	Toplam	177				

Çizelge 4.214'te görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının çalı ilan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 11,87; p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı mı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.215. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Güçsüzlük Duygusu Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ikenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İleri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
İleri	$\bar{x}_s = 65,79$	$p >,05$	$p <,01$	$p <,05$	$p <,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 86,72$	$p >,05$	$p >,05$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 96,19$	$p >,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 106,42$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 124,00$

Çizelge 4.215’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i güçsüzlük duygusu alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun algılanan imkânları de ikenine göre hangi gruplar arasında farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın ileri grubu ile orta grubu arasında orta grubu lehine $p <,01$ düzeyinde, ileri grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın altı grubu lehine $p <,05$ düzeyinde, ileri grubu ile zayıf grubu arasında zayıf grubu lehine $p <,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Çizelge 4.216. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i Alt Boyutu Normsuzluk Puanlarının Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları De ikenine Göre Farklılaşma Farklılaşma Madisini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Normsuzluk					
İleri	34	82,94			
Ortanın üstü	50	91,82	,86	4	,930
Orta	77	88,85			
Ortanın altı	12	90,75			
Zayıf	4	100,88			
Toplam	177				

Çizelge 4.216’da görüldü ü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i normsuzluk alt boyutu puanlarının, çalışılan kurumun algılanan imkânları de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = ,86$; $p >,05$).

Çizelge 4.217. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalış ılan Kurumun Algılanan imkânları De i kenine Göre Farklıla ıp Farklıla madı mı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	leri	34	65,88			
Mesle e	Ortanın üstü	50	85,46	11,86	4	,018
Yabancıla ma	Orta	77	97,23			
Toplam	Ortanın altı	12	106,83			
	Zayıf	4	117,75			
	Toplam	177				

Çizelge 4.217’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, çalış ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmu tur ($x^2 = 11,86; p <,05$). Bu sonucun ardından elde edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandı mı belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmi , elde edilen sonuçlar a a ıda sunulmu tur.

Çizelge 4.218. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanlarının Çalış ılan Kurumun Algılanan imkânları De i kenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklıla tı mı Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	leri	Ortanın üstü	Orta	Ortanın altı	Zayıf
leri	$\bar{x}_s = 65,88$	$p >,05$	$p <,01$	$p >,05$	$p >,05$
Ortanın üstü		$\bar{x}_s = 85,46$	$p >,05$	$p >,05$	$p >,05$
Orta			$\bar{x}_s = 97,23$	$p >,05$	$p >,05$
Ortanın altı				$\bar{x}_s = 106,83$	$p >,05$
Zayıf					$\bar{x}_s = 117,75$

Çizelge 4.218’de görüldü ü üzere, örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının, çalış ılan kurumun algılanan imkânları de i kenine göre hangi gruplar arasında farklıla tı mı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılı ın ileri grubu ile orta grubu arasında orta grubu lehine $p <,01$ düzeyinde gerçekleşti i saptanmı tur. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tur ($p >,05$).

Çizelge 4.219. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Alt Boyutları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Liderlik Alt Boyutları	Yabancıla ma Ölçe i Toplam Puan		
	N	r	p
Krizmatik/ İham verici	177	-,393	,000
Entelektüel Uyarım	177	-,381	,000
Bireysel Destek	177	-,362	,000
Ödüle Ba lı Liderlik	177	-,403	,000
stisnalarla Yönetim (Aktif)	177	-,026	,707
stisnalarla Yönetim(Pasif)	177	,094	,210
Laissez Faire Liderlik	177	,196	,009

Çizelge 4.219’da görüldü ü üzere, MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i alt boyutları ile Okul öncesi öğretmenlerin mesle e yabancıla ma toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadı nı belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda MLQ Liderlik Stilleri Ölçe inin karizmatik/ilham verici alt boyutu, entelektüel uyarım alt boyutu, bireysel destek alt boyutu ve ödüle ba lı liderlik alt boyutu ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanları arasında ise negatif yönde ilişki oldu u belirlenmiştir. Bu ilişki en yüksek ödüle ba lı liderlik alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerde Mesleki Yabancıla ma toplam puan arasında ($r=-,403$; $p<,001$); en düşük de bireysel destek alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenleri Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanları arasında ($r= -,362$; $p<,001$) gerçekleşmiştir. Öte yandan laissez-faire liderlik ile yabancıla ma ölçe i toplam puanları arasındaki ilişki de pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,196$; $p<,01$). Diğer puanlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.220. Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Alt Boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i Toplam Puanları Arasındaki li kileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Yabancıla ma Alt Boyutları	MLQ Liderlik Stilleri Ölçek Toplam Puan		
	N	r	p
Anlamsızlık Duygusu	178	-,408	,000
Yalıtılmı lık	178	-,429	,000
Kendine Yabancıla ma	178	-,167	,038
Güçsüzlük Duygusu	178	-,458	,000
Normsuzluk	178	-,247	,004

Çizelge 4.220’de görüldü ü üzere, Okul Öncesi Ö retmenlerin Mesle e Yabancıla ma Ölçe i alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanları arasında anlamlı bir ili ki bulunup bulunmadı mı belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda Okul Öncesi Ö retmenlerin Mesle e Yabancıla ma Ölçe i’nin tüm alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanları arasında negatif yönde ili ki belirlenmi tir. Bu ili kiler en yüksek güçsüzlük duygusu alt boyutu ile MLQ liderlik stilleri ölçe i toplam puanı arasında ($r=-,458$; $p<,001$); en dü ük de kendine yabancıla ma alt boyutu ile MLQ liderlik stilleri ölçe i toplam puanları arasında ($r= -,167$; $p<,05$) düzeyinde gerçekte mi tir.

Çizelge 4.221. MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i Arasındaki li kileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puan	MLQ Liderlik Stilleri Ölçek Toplam Puan		
	N	r	P
Yabancıla ma Ölçe i Toplam	178	-,442	$p<,001$

Çizelge 4.221’de görüldü ü üzere, MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ile Okul Öncesi Ö retmenlerin Mesle e Yabancıla ma Ölçe i arasında anlamlı bir ili ki bulunup bulunmadı mı belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda ölçekler arasında negatif yönde anlamlı bir ili ki oldu u belirlenmi tir ($r= -,442$; $p<,001$).

BÖLÜM 5

5.SONUÇLAR, TARTI MA VE ÖNER LER

Okul öncesi ö retmenlerinin algılarına göre okul öncesi yöneticilerinin liderlik stillerinin belirlenmesi, ö retmenlerin i e yabancıla masının saptanması ve bu do rultuda okul öncesi yöneticilerinin liderlik stilleri ile ö retmenlerin mesleki yabancıla ması arasında bir ili ki olup olmadı ının ortaya konmasını amaçlayan bu ara tırmanın sonuçları, ara tırmanın problemlerine ve alt problemlerine uygun olarak a a ıda verilmi tir.

5.1.MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i için Sonuç ve Tartı ma

Okul öncesi ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i ile ya , e itim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, çalı ılan kurum türü, imdiki kurumda çalı ma yılı, u anki sınıf mevcudu, e itim verilen ya grubu ve çalı ılan kurumun algılanan imkânları de i kenleri arasındaki ili kilere bakıldı ı zaman a a ıdaki sonuçlar ortaya çıkmı tır.

5.1.1.Ya De i keni için Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık, ya ları küçük olan gruptaki ö retmenler lehine anlamlı gösterirken; istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Ortaya çıkan sonuca göre ya gurupları arasında kar ıla tırma yapıldı ında ö retmenler ya ları küçüldükçe; liderlerinin daha çok karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik özelliklerini sergilediklerini dü ünmektedirler. Bu durum genç ö retmenlerin yöneticilerinden liderlik ba lamında beklentilerin daha fazla oldu u ve beklentilerine uygun olarak liderlerini görmek istedikleri ekinde açıklanabilir.

Akyol K.(2014) ara tırmasında okul öncesi ö retmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ili kin algılarında ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık bulmu tur. Ortaya çıkan sonuç çalı mayla örtü mektedir. Karaçay . (2012) çalı masında ö retmenlerin ya ları de i tikçe buna ba lı olarak yöneticilerinin dönü ümcü ve etkile imci liderlik davranı larına ili kin

görüleri de de i mektedir. Aslan (2013) ara tırmasında ya de i kenine ili kin ö retmen algılamalarına göre en yüksek ortalamayı dönü ümcü liderlik stilinde tespit ederken; en dü ük ortalamayı ise serbestlik tanıyan liderlikte bulmu tur. Bu sonuçlar ara tırma sonucunu desteklemektedir.

Öztürk (2012) yapımı oldu u ara tırmasında ya de i keni ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemi tir. Bu açıdan Öztürk'ün çalı masının sonuçları bu çalı ma ile çeli mektedir. Ara tırmayla çeli mesinin nedeni örneklem grubunun farklı olmasından kaynakladı ı söylenebilir.

5.1.2.E itim Düzeyi De i keni için Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif) ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Analizler sonucunda söz konusu farklılık; ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine, ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine gerçekleş ti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır. Ortaya çıkan sonuçlara göre ö retmenler e itim düzeyleri dü tükçe; liderlerinin daha çok karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik ve istisnalarla yönetim (aktif) liderlik özelliklerini sergilediklerini dü ünmektedirler. Bunun sebebi, e itim seviyesi dü tük ö retmenlerin alan bilgisi yönünden daha az donanımlı olmaları ve bunun sonucunda yöneticilerinden beklentilerinin daha az olması, liderlerinin mevcut özelliklerini yeterli görmeleri olabilir.

Çelik, (2013) Ö retmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönü ümcü liderlik özellikleri ö renim durumları de i keni açısından inceledi inde sadece entelektüel uyarım alt boyutunda anlamlı bir farkın varlı ını tespit etmi tir. Bu sonuç ara tırmayı desteklemektedir. Akyol (2014) çalı masında okul öncesi ö retmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ili kin algılarında e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık görülmü tür. Buna göre istanbul'da “ dealle tirilmi Etki (Atfedilen)”, “ dealle tirilmi Etki (Davranı)”, “Telkinle Güdüleme”, “Entelektüel Uyarım”, “Bireysel Destek” ve “Ko ullu Ödül” alt boyutları için ön

lisans mezunları ortalaması daha yüksek bulunmu tur. Bu sonuçlar ara tırmayı desteklemektedir.

Akyol (2014) çalı masında Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise “ istisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunda ö retmenlerin e itim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdi i görülmü tür. Kazancı (2010) çalı masında; okul yöneticilerinin sahip oldukları etkile imci ve dönü ümcü liderlik becerileri e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık göstermemi tir. Kılınçarslan (2013) çalı masında okul yöneticilerinin ö retmenlerin e itim durumlarına göre liderlik stillerine ili kin da ılımı inceledi inde; okul yöneticilerinin liderlik stillerinin e itim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermedi i bulgusuna ula mı tır. Sonuçların ara tırmayla çeli mesinin sebebi örneklem grubunun farklı olması olabilir.

5.1.3.Mesleki Kıdem De i kenine çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif) ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Söz konusu farklılı ın 0-10 yıl grubu ile 26-30 yıl grubu arasında 0-10 yıl grubu lehine gerçekleşti i saptanmı tır. Di er grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır. Bu sonuca göre kıdemi az olan ö retmenler liderlerinin karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif) liderlik özelliklerini daha çok gösterdiklerini dü ünmektedirler. Mesle in henüz ilk yıllarındaki olan okul öncesi ö retmenleri liderlerinin bireysel deste ine, ba arıların takdir edilmesine daha çok ihtiyaç duyabilmekte aynı zamanda kar ıla ılan problemlere kar ı daha hassas davranabilmekte zamanında müdahale edilmesini istemektedirler. Bu yüzden liderlerinin özellikleri üzerinde algıları da bu yönde olabilmektedir. Ayrıca bu durum uzun yıllar görev yapan ö retmenlerin, genç ö retmenlere göre liderlik ba lamında daha az beklentilerinin oldu u olgusuyla açıklanabilir.

Cevahiro lu (2012) ara tırmasında bran ö retmenlerinin mesleki deneyimlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik davranı larına ili kin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulundu u sonucuna ula mı tır. Bu bulgu ara tırma sonucuyla örtü mektedir.

Akyol (2014) Manila'daki ö retmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça yöneticilerinin liderlik stillerine ili kin algılarının farklıla maktadı rı bulmu tur. Bu ara tırma sonucunun anlamlı olması çalı mayı desteklerken kıdemleri fazla olan ö retmenler lehine anlamlı olması yönüyle de çalı mayla çeli mektedir. Bunun sonucun örneklemedeki ö retmen sayısının fazla olmasından kaynaklandı ı söylenebilir.

Karaduman,(2014) tezinde okutmanların kıdemlerine göre liderlik tarzları ölçe i puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulamı ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılı ı hiç bir alt boyutlarda anlamlı bulmamı tır. Kılıçarslan (2009) çalı masında dönü ümcü liderlik alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak kıdemleri fazla olan ö retmenler lehine anlamlı bulunmu tur. Bu sonuçlarda ara tırmaı desteklememektedir.

5.1.4.Medeni Durum De i keni için Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), laissez faire liderlik ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamı tır. Bu durumda ö retmenlerin medeni durumunun okul yöneticilerinin göstermi oldukları liderlik davranı larına ili kin algılarında ayrı tırıcı olmadığı görülmektedir.

Cevahiro lu (2012) ara tırmasında bran ö retmenlerinin medeni durumlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik davranı larına ili kin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ı sonucuna ula mı tır. Bu sonuç ara tırmaı desteklemektedir.

Karaduman (2014) çalı masında örnekleme grubunu oluşturan okutmanların liderlik tarzları ölçe i puanlarının medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılmış analizler sonucunda grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılık dönü ümcü liderlik türü dı nda anlamlı bulunmamı tır. Dönü ümcü liderlikte evliler yöneticilerini bekârlara göre daha yüksek oranda dönü ümcü olarak görmektedirler. Ara tırmanın dönü ümcü liderlikle ilgili sonucu ara tırmayla çeli mektedir.

Cemalo lu (2007) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı De i kenler Açısından ncelenmesi” adlı ara tırmasının sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ö retmenlerin medeni durum de i kenine göre farklılık göstermi tir. Bu sonuç ara tırmayla örtü memesinin nedeni örneklem grubunun farklı olması olabilir.

5.1.5.Sahip Olunan Çocuk Sayısı De i kenin için Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik puanlarının sahip olunan çocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunurken; karizmatik/ilham verici alt boyutu puanları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanları “çocu um yok” grubu lehine anlamlı bulunmu tur. Bu sonuca göre çocu u olmayan ö retmenler, çocu u olan ö retmenlere göre liderlerinin daha çok karizmatik/ilham verici özellikler sergilediklerini dü ünmektedirler. Çocuklu ö retmenlerin i hayatında daha çok zorlandıkları ve yoruldukları göz önüne alındı nda motivasyonları dü ük olabilmekte ve bu yönde liderlerinden beklentileri daha az olabilmektedir. Bunun do al bir sonucu olarak çocuksuz ö retmenlere göre liderlerini daha az karizmatik/ilham verici bulabilmektedirler.

5.1.6.Çalı ılan Kurum Türü De i kenin için Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik puanları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının çalı ılan kurum türü de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Söz konusu farklılı ın özel okul öncesi e itim kurumu grubu ile ilkökul-ortaokul anasınıfı grubu arasında özel okul

öncesi e itim kurumu grubu lehine, ilkokul-ortaokul anasınıfı grubu ile MEB ba ımsız anaokulu grubu arasında MEB ba ımsız anaokulu grubu lehine gerçekte ti i saptanmı tır. Özel okul öncesi e itim kurumu ve MEB ba ımsız anaokulu yöneticilerinin, çalı ma artlarının daha zor olmasından dolayı ö retmenlerinin performanslarını artırmak için daha karizmatik ve ilham verici oldukları söylenebilir. Özel okul öncesi e itim kurumu ve MEB ba ımsız anaokulu ö retmenleri, yöneticilerinden daha fazla bireysel destek aldıklarını ve ihtiyaçlarının daha fazla göz önünde bulunduruldu unu söylemektedirler. Özel e itim kurumları ve ba ımsız anaokullarının fiziksel ve maddi imkânlarının daha iyi oldu u bilinmektedir. Ba ımsız anaokullarının ve özel kurumların büyük ço unlu unun kendi içinde ayrı bir kurum olmaları göz önüne alındı nda ihtiyaçların zamanında giderilmesi olasıdır. Ortaya çıkan sonuca göre özel okul ve ba ımsız anaokulu yöneticileri ö retmenlerini motive etmek için maddi-manevi ödüllendirebilmektedir. Özel okulda ö retmen kaybının ö renci kaybına sebep olaca ı göz önüne alındı nda, sonucun bu yönde çıktı ı dü ünülmektedir. Entelektüel boyutu ele alındı nda; özel okulda ve ba ımsız anaokulunda çalı an yöneticiler dürüst ve açık davranarak, ö retmenlerin varsayımları sorgulayıp problemleri yeni bir bakı açısıyla görebilmelerini sa lamakta daha farklı çözümler getirmelerine yardımcı olmaktadır.

Karaduman (2014) tezinde, okutmanların liderlik tarzları ölçe i puanlarının üniversite türü de i kenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılı ı dönü ümcü liderlik türü dı nda anlamlı bulmamı tır. Ara tırmanın dönü ümcü liderlik alt boyutu sonuçları çalı mayla örtü mektedir.

Kılıçarslan (2009) ara tırmasında, sürdürümcü liderli in istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutunda, dönü ümcü liderli in karizmatik/ ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutunda ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda aritmetik ortalamaları arasındaki farkı istatistiksel olarak anlamlı bulmu tur. Sürdürümcü liderli in ödüle ba lı, istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak bir fark tespit etmemi tır.

Kılıçarslan (2013) çalı masında, okul yöneticilerinin ö retmenlerin hizmet verdikleri okul türlerine göre liderlik stillerine ili kin da ılımı inceledi inde; boyutları arasında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulmamı tır. Bu sonucun ara tırmayla çeli mesinin nedeni örneklemdaki ö retmenlerin farklı bran lardan olması olabilir.

Akyol K. (2014) stanbul'da okul türü "Özel" olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini, "dealle tirilmi Etki (Atfedilen)", "dealle tirilmi Etki (Davranı)", "Telkinle Güdüleme", "Entelektüel Uyarım", "Bireysel Destek", "Ko ullu Ödül", "stisnalarla Yönetim (Aktif)" ve "stisnalarla Yönetim (Pasif)" alt boyutlarında daha fazla sergilediklerini dü ünürken; Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin hiçbir alt boyutta okul türüne göre farklılık göstermedi i sonucuna ula ılmı tır. Manila'daki sonuçlar ara tırma sonucunu desteklememektedir.

5.1.7. İndiki Kurumda Çalı ma yılı De i keni çin Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) liderlik puanları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının İndiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunurken; laissez faire liderlik alt boyutu puanları arasındaki farklılık 0-5 yıl grubu ile 16 yıl üstü grubu arasında 16 yıl üstü grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Çalı tı ı kurumda 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler yöneticileri ile daha serbest çalı maktadır. Aynı okulda uzun süre çalı an öğretmenler okulu ve çevresini çok iyi tanıdı mı, okulda i lerin i leyi i ile ilgili süreçleri kıdemi yeni olanlara göre daha iyi ö rendiklerini dü ündükleri için kararları tek ba ına alabilmekte ve yöneticileriyle daha serbest çalı abilmektedirler.

Ho o lu (2012) tezinde yöneticilerin liderlik tarzlarının çalı anların i letmede çalı ma sürelerine göre farklılık göstermemekte oldu unu söylemi tir. Çimili (2010) çalı masında buldukları okullarda de i ik sürelerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledi i liderlik stillerine ili kin algılarıyla ilgili aritmetik ortalamalarının liderlik stillerinin tüm boyutlarında genellikle birbirine yakın oldu u sonucunu bulmu tur. Yapılmı oldu u analizler ilkö retim okul yöneticilerinin sergiledi i liderlik stillerine ili kin öğretmen algılarının, görev süresi de i kenine göre sürdürümcü liderlik ve dönü ümsel liderlik boyutlarında anlamlı ekilde farklıla madı mı göstermektedir. Bu durumu okulda daha eski öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki yargılarını yeni öğretmenlerle paylaşmalarından ve onları etkilemelerinden kaynaklandı ı ekinde açıklamı tır. Bu ara tırma laissez faire liderlik ile ilgili sonuçları İnda çalı mayı desteklemektedir.

Kılınçarslan (2013) ara tırmasında okul yöneticilerinin ö retmenlerin hizmet süresine göre liderlik stillerine ili kin da ılımı inceledi inde; 16 yıl ve üstü hizmet veren ö retmenlerin tam serbest yönetim puan ortalamalarını 0-5 yıl arasında hizmet veren ö retmenlerin tam serbest yönetim puan ortalamalarından daha yüksek bulurken; aktif yönetim stili, pasif yönetim stili, karizma yönetim, entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar tespit etmemi tir. Ara tırma sonuçları çalı mayla özde tir.

5.1.8. u Anki Sınıf Mevcudu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Söz konusu farklılı ın 10 ve altı grubu ile 16-20 arası grubu arasında 10 ve altı grubu lehine, 11-15 arası ile 16-20 arası grubu arasında 11-15 grubu lehine gerçekleştirilmi tir. Okul öncesi e itimde sınıf mevcudu e itimin niteli ini oldukça etkilemektedir. 4+4+4 E itim sistemiyle ya grubunda yapılan de i iklikle, çocuklar dört ya mını tamamlayınca e itime ba lamaktadırlar. Yönetmenlikte 20'nin üstünde ö renci alma yasak olmasına ra men birçok yönetici buna uymamaktadır. Bu yüzden sınıf mevcutları kalabalık olabilmektedir. Özellikle devlet okullarında kalabalık ve karı ık ya gruplarıyla verilen e itim de kalitesini yitirmektedir. Sınıf mevcudun azalmasıyla ö retmenlerinin e itim adına beklentileri daha çok kar ılandı ı için bu yönde liderlerinin daha çok karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik özelliklerini gösterdiklerini dü ünmekte oldukları söylenebilir.

5.1.9.E itim Verilen Ya Grubu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutu puanları anlamlı bulunmamı tır. Söz konusu farklılı ın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 3 ya grubu lehine,

3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında yine 3 ya grubu lehine gerçekte ti i saptanmıştır. 3 Ya grubu öğretmenler ile çalışan öğretmenler liderlerinin daha çok karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüllendirici liderlik özelliklerini sergilediklerini düşünmektedirler. 3 Ya grubu öğretmenleri özel eğitim kurumlarında ve bağımsız anaokullarında çalışmaktadır. Bu kurumlarda çalışma saatlerinin uzun ve şartların daha zor olması; yöneticilerin öğretmenleri güdülemek ve etkilemek için daha karizmatik davranmalarına ve bireysel desteklerini daha çok göstermelerine sebep olabilir. Özel anaokulları ve bağımsız anaokullarının yöneticileri, öğretmenlerle daha çok iletişim halindedir. Öğretmenler de yöneticilerine daha kolay ulaşabilmektedir. Bu yüzden yöneticilerin özelliklerini gözlemlene olanakları daha fazladır. Aynı zamanda bu kurumlarda veli memnuniyetine daha çok önem verilmektedir. Bundan dolayı yöneticiler, öğretmenlerinin başarılı olabilmeleri için önlerine hedefler koyarak onları maddi- manevi ödüllendireme yoluna gidebilmektedir.

Laissez faire liderlik alt boyutunda ise; söz konusu farklılığın 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekte ti i saptanmıştır. 5 ya grubu ile çalışan öğretmenler liderleri ile daha serbest çalışmakta olduklarını söylemektedirler. Bu ya grubu ile çalışan öğretmenler çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul bünyesindeki sınıflarında çalışmaktadırlar. Bu kurumlarda yöneticiler genellikle alan dışı olduğu için birçok kararı öğretmenlere bırakabilmekte öğretmenler daha serbest çalışabilmektedirler. Aynı zamanda yöneticilerin ilgilenmeleri gereken başka birimlerde olduğu için yükünden dolayı sınıflarına daha az vakit ayırabilmekte, bu da öğretmenlerin kendilerini daha özgür hissetmelerine sebep olabilmektedir.

5.1.10.Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları Değeri için Sonuç ve Tartışma

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği'nin alt boyutlarından karizmatik/ilham verici, bireysel destek, ödüllendirici liderlik puanları ve MLQ Liderlik Stilleri Ölçeği toplam puanının çalışılan kurumun algılanan imkânları değerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunurken; entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu farklılık, kurum imkânları gruplandırılmasında imkânları iyi olan kurumlar lehine olmuştur. Kurum imkânları

iyile tikçe ö retmenler yöneticilerinin daha çok karizmatik/ilham verici, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik özelliklerini sergilediklerini dü ünmektedirler.

Çalı ılan kurumdaki imkânların sa lanması yöneticilerin elindedir. Yönetici imkânlar için kaynak sa ladı ında ya da olan kaynakların çalı ılan kurum için kullanılmasına izin verdi inde ö retmenlerin gözünde karizmatik ve bireysel olarak destekleyici gözükebilmektedir. Bunun yanında ö retmenler, sa lanan kaynaklar ölçüsünde yöneticilerini ödüllendirici özellikte görebilmektedirler. Ayrıca kurum imkânları özel okullarda ve ba ımsız anaokullarında daha iyi durumdadır. Ortaokul ve lkokul bünyesindeki anasınıflarında ise, finansal kaynaklar ço unlukla sadece anasınıflarına ayrılmamakta okulun di er ihtiyaçları içinde kullanılmaktadır. Bu da kısıtlı imkânlarla burada çalı an ö retmenlerin yöneticileri üzerindeki algılarını etkileyebilmektedir.

Kılıçaslan (2009) liderlik ölçe inin; karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık bulurken; istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutu puanında bir farklılık tespit etmemi tir. Bu çalı mada karizmatik/ilham verici, bireysel destek, ödüle ba lı liderlik, istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutu puanları ara tırmayı desteklerken, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları çalı mayla örtü memektedir. Kılıçaslan (2009) liderlik ölçe inin, sadece istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutunda bir farklılık tespit etmemi tir. Ara tırmada ise entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez faire liderlik alt boyutu puanları da anlamsız çıkmı tır. Kılıçaslan (2009) çalı masında, ara tırmanın örneklemini olu turan grubun içinde dersane ö retmenlerin ve yöneticilerin de olması sonucun bu ekilde çıkmasının nedeni olabilir.

5.2.Okul Öncesi Yabancılaşma Ölçe i için Sonuç ve Tartı ma

5.2.1. Ya De i kenine için Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i' nin anlamsızlık, yalıtımlı lık, güçsüzlük alt boyutu puanları; ya grupları arasında kar ıla tırma yapıldı ında ya ları büyük olan gruptaki ö retmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; kendine yabancılaşma ve normsuzluk alt boyutu puanları ya de i kenine göre anlamlı bulunmamı tır. statistik analizler sonucunda, ya ları fazla olan ö retmenlerin genç olanlara göre anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtımlı duygusunu daha çok ya amakta oldukları görülmektedir.

Kösterelio lu (2011)'un ara tırmasında ya de i kenine göre ilkö retim okulu ö retmenlerinin ise yabancıla maya ili kin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtımlı lık boyutlarında anlamlı fark gösterdi i bulunmu tur. Ortaya çıkan sonuçlar ara tırma sonuçlarıyla örtü mektedir.

Kıhrı (2013)'nın ara tırmasında örneklemleri olan ö retmenlerin, Okul Öncesi e Yabancıla ma Ölçe i anlamsızlık, yalıtımlı lık, güçsüzlük ve normsuzluk alt boyutlarından aldıkları puanlar ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, kendine yabancıla ma boyutuna göre aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık görülmü tür. Kıhrı (2013)'nın ara tırmasında normsuzluk boyutu puanları ara tırmaya paralellik gösterirken; güçsüzlük, anlamsızlık, kendine yabancıla ma, yalıtımlı lık boyutu puanları ara tırma sonuçlarıyla çeli mektedir.

Halaço lu(2008) çalı masında; akademisyenlerin kendine yabancıla ma, anlamsızlık duygusu ve güçsüzlük alt boyutu puanlarının ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık göstermedi ini söylerken, normsuzluk boyutu puanlarının ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterdi ini ifade etmi tir.

Yapılan ara tırmada, Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam alt boyutu puanlarının, ya de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tır.

Yeti (2013) çalı masında, i e yabancıla ma ölçe i puan ortalamalarını hem irelerin ya gruplarına göre de erlendirdi inde; puan ortalamalarının gruplar arasında birbirine çok yakın oldu u; gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadı ı sonucunu elde etmi tir; ortaya çıkan sonuç ara tırma sonucu ile paraleldir.

Kınık (2010) ve Gülören (2011) yaptıkları çalı malarında mesleki yabancıla ma ile ya arasında anlamlı bir fark olmadı nı belirtmi lerdir. Emir (2012) ara tırmasında ö retmenlerin yabancıla ma düzeyleri ya a göre yabancıla manın hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular ara tırmanın Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam alt boyutu puanlarından elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ya da i kenin ile yabancılaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasının u ekilde açıklanabilir:

- Yabancılaşma, kişinin daha çok yönetim süreçleri ile alakalı olarak yaşadığı bir durumdur.
- Yabancılaşma, kişinin yaşadığı il, içinde bulunduğu şartlarla daha çok ilgili olan bir olgudur.
- Yabancılaşma, kişinin kendi davranışlarının ya da ona karşı yapılan davranışların sonucudur (Akt. Kınık,2010; Seeman, 1959, 784).

5.2.2.E İtim Düzeyi De i kenin için Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i'nin anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanları e itim düzeyi de i kenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılığın anlamsızlık boyutunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde; ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Yalıtılmışlık boyutunda ise ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,001$ düzeyinde; kendine yabancılaşma boyutunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde; ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği bulunmuştur. Güçsüzlük boyutunda gerçekleşen söz konusu farklılığın ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,001$ düzeyinde; ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Normsuzluk boyutundaki farklılık ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanındaki farklılığın ise ön lisans grubu ile lisans grubu arasında lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde; ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu arasında yüksek lisans grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuçta göre, öğretmenlerin e itim düzeyi arttıkça yabancılaşmayı daha çok yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenler, e itim düzeyi arttıkça mevcut bilgi birikimlerine paralel olarak bu birikimleri aktaracak öğrenme-öğretme ortamları bulmak isterler, bu yönde de kurumdan beklentileri artar. Kurumun bu beklentilere cevap verememesi sonucunda ise edindikleri ve aktardıkları

bilgi birikimi arasında zıtlık bulacaklarından anlamsızlık duygusu yaşıyabilir ve kendilerini i ten soyutlayabilirler.

Çalı ır (2006)'ın ara tırmasında ise ilkö retim okulu ö retmenlerinin ö renim durumu de i kenine göre i e yabancıla maya ili kin algıları; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmı lık boyutlarında lisansüstü lehine anlamlı fark göstermi tir.

Kılçık(2011) ön lisans mezunu ö retmenlerin güçsüzlük düzeyi, di er ö retmenlerden anlamlı derecede daha dü üktür. Ön lisans mezunu ö retmenlerin anlamsızlık boyutunda i e yabancıla ma düzeyi, lisans ve lisansüstü mezunu olan ö retmenlere kıyasla daha dü ük sonucuna ula mı tır. Bu tespitler ara tırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Gülören (2011) ön lisans mezunu teknik ö retmenlerin lisans mezunu teknik ö retmenlere göre mesleki yabancıla malarının daha fazla oldu u sonucuna ula mı tır. Yeti (2013) i e yabancıla ma ölçe i puan ortalamalarını hem irelerin e itim durumuna göre de erlendirdi inde; gruplar arasında puan ortalamalarının çok yakın oldu u aradaki farkın ise istatistiksel olarak anlamsız oldu unu belirlemi tir ($p>0.05$).Çalı manın ara tırma bulgusu ile örtü en sonucu vermemesinin sebebi ara tırma yapılan grubun ve kullanılan ölçe in farklı olmasından kaynaklandı ı dü ünülebilir.

Emir (2012) yaptı ı çalı masında mezun olunan okul ile i e yabancıla ma arasında anlamlı bir farklılık saptamamı tır. Eryılmaz (2010) e itim durumu de i kenine göre ö retmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadı ı sonucuna ula mı tır.

Açıkel (2013) i e yabancıla ma ölçe i güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmı lık boyutları puanları ile i e yabancıla ma alt boyutu toplam puanlarının mezun oldu u okul türü de i kenine göre farklıla ıp farklıla madı nı belirlemek üzere yaptı ı istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptamamı tır. Yani lisans ya da yüksek lisans mezunu olmak yabancıla ma durumuna etki etmemektedir. Ortaya çıkan bu bulgular ara tırmadan elde edilen bulguları desteklememektedir. Bu farklılı ın sebebi; kullanılan ölçe in, ö retmenlerin bran larının, ara tırma yapılan illerin ve ara tırmanın yapıldı ı yılın farklı olması olabilir.

5.2.3.Mesleki Kıdem De i kenine çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i'nin anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanlarının mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda çalıştığı okuldaki kıdem de i keninin okul öncesi öğretmenlerinin i e yabancılaşma ili kin algıları üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Açıkel (2013) çalışmasında örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin i e yabancılaşma ölçe inin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutu puanları ile i e yabancılaşma alt boyutu toplam puanlarında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eryılmaz (2010) devlet ve özel okul öğretmenlerinin kıdem de i kenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerlerinden elde ettiği verilerin analizi sonucunda ortaö retim okullarında 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ili kin aritmetik ortalama puanını 1,91, 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerinkini 2,01, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerinkini ise 1,86 olarak hesaplamıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yaptığı F testi sonucunda, kıdem de i kenine göre öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan 0,5 düzeyinde anlamlı olmadığını sonucunu bulmuştur.

Halaçolu (2008) araştırmasında kıdem de i keninin akademisyenlerin mesle e yabancılaşma farklılaştırıcı bir faktör olmadığını belirtmiştir. Çalışır (2006) araştırmasında mesleki kıdem de i kenin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ili kin i e yabancılaşmalarında etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Emir (2012) mesleki kıdem; yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma, yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgusuna ulaşmıştır. Kıhrı (2013)'nın çalışmasında örneklemi oluşturan öğretmenlerin, Okul Öncesi Öğretmenlerinin e Yabancılaşma Ölçe i toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem de i kenine göre anlamlı bir farklılığı görülmemiştir. Yeti (2013) araştırmasında i e yabancılaşma ölçe i puan ortalamalarını hem öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre incelediğinde; gruplar arasındaki puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu; aradaki farkın istatistiksel olarak anlamsız

oldu u belirlemi tir. Ortaya çıkan bu bulgular ara tırma sonucunu desteklemektedir. Mesleki kıdem  retmenlerin i e yabancıla masında etkili de ildir.

Gülören (2011) Teknik  retmenlerin mesleki yabancıla maları ile meslekteki toplam hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık oldu unu tespit etmi tir. Elma (2003) yaptı ı çalı masında,  retmenlerin okula yabancıla ma biçimindeki i e yabancıla ma algıları kıdem de i kenine ba lı olarak anlamlı bir ekilde de i mektedir. Kılçık (2011) mesleki kıdemi 6-10 yıl  retmenlerinin güçsüzlük düzeyinde anlamlı bir farklılık bulurken, Celep (2008) yaptı ı çalı masında anlamsızlık boyutunda yabancıla ma düzeyi ile kıdem arasında anlamlı bir ili ki elde etmi tir. Bu bulgular elde edilen bulguları desteklememektedir.

5.2.4.Medeni Durum De i keni Çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan  retmenlerin Okul ncesi Mesle e Yabancıla ma le i' nin anlamsızlık, yalıtılmı lık, kendine yabancıla ma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul ncesi Mesle e Yabancıla ma le i toplam puanlarının medeni durum de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekle tirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamı tır. Bu durumda çalı tı ı okuldaki medeni durum de i keninin okul öncesi  retmenlerinin i e yabancıla maya ili kin algıları üzerinde etkili olmadı ı söylenebilir.

Kılçık (2011) ara tırmasında, medeni durum de i keni açısından, i e yabancıla manın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmı lık alt boyutlarında ilkö retim okullarında görevli  retmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptamamı tır. Elma (2003) güçsüzlük ve yalıtılmı lık alt boyutu puanlarının medeni durum de i keni arasında anlamlı bir farklılık bulamazken, Halaço lu (2008) ara tırmasında kendine yabancıla ma, güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmı lık alt boyutlarıyla medeni durum de i keni arasında anlamlı bir farklılık olmadı ı sonucuna ula ılmı tır. Gülören (2011) yaptı ı ara tırmasında mesleki yabancıla ma ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulamamı tır. Eryılmaz (2010) yaptı ı ara tırmada evli ve bekâr  retmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadı ını ortaya koymu tur. Yeti (2013)'in çalı masında i e yabancıla ma le i puan ortalamaları hem irelerin medeni durumuna göre de erlendirildi inde; puan ortalamalarının gruplar arasında birbirine çok yakın oldu u, gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadı ını belirlenmi tir. Ortaya çıkan bu bulgular ara tırma sonuçlarıyla örtü mektedir.

Açıkel (2013) alı masında örneklem grubunu olu turan  retmenlerin i e yabancıla ma le i güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmı lık ve okula yabancıla ma alt boyutlarında medeni durum bakımından anlamlı bir farklılık bulmamı tır. Bu alı manın sonuçları da ara tırmayı destekleyecek özelliktedir.

Kösterelio lu (2011)'nun çalı masında medeni durum de i kenine göre ilk retim okulu  retmenlerinin ise yabancıla maya ili kin algıları güçsüzlük ve yalıtılmı lık boyutlarında anlamlı fark gösterirken anlamsızlık ve okula yabancıla ma boyutlarında anlamlı fark göstermemi tir. Güçsüzlük ve yalıtılmı lık boyutlarında bekâr  retmenlerde yabancıla ma düzeyine ili kin algıları evli  retmenlere göre daha fazla oldu u saptanmı tır. Bu alı manın anlamsızlık ve okula yabancıla ma boyutlarının istatistiksel sonuçları ara tırmaya paralel özellikler gösterirken, güçsüzlük ve yabancıla ma alt boyutlarının sonuçları ara tırmayla eli mektedir.

Kınık (2010) alı masında medeni durum ile toplumsal yalıtılmı lık arasında anlamlı bir farka rastlamı tır. Halaço lu(2008) ara tırmasında anlamsızlık duygusu alt boyutu ile medeni durum de i keni arasında anlamlı bir farklılık oldu unu ortaya koymu ve farklılı ın bekâr olan akademisyenler lehine oldu unu belirtmi tir. Öte yandan Elma (2003) ara tırmasında anlamsızlık ve okula yabancıla ma boyutlarında bekâr  retmenlerin evlilerden daha yüksek düzeyde yabancıla ma ya adıklarını belirtmektedir. Bu bulguların ara tırma sonuçlarıyla örtü memesinin sebebi örneklem grubunun ve kullanılan le in farklı olması olabilir.

5.2.5.Sahip Olunan ocuk Sayısı De i keni Çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan  retmenlerin Okul ncesi Mesle e Yabancıla ma le i' nin anlamsızlık, yalıtılmı lık, kendine yabancıla ma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul ncesi Mesle e Yabancıla ma le i toplam puanlarının sahip olunan ocuk sayısı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekle tirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamı tır. Bu durumda sahip olunan ocuk sayısı de i keninin okul öncesi  retmenlerinin i e yabancıla masında farklıla tırıcı bir rolü olma dı ı söylenbilir.

Kıhrı (2013) alı masında yabancıla manın bütün boyutlarında ocuk sahip olma ya da olmama de i keninin okul öncesi  retmenlerinin i e yabancıla masına etkisi olma dı ı bulgusunu elde etmi tir. Halaço lu (2008)'nun ara tırmasında ocuk sahibi olma de i keni istatistiksel analizler sonucunda akademisyenlerin mesleklerine yabancıla masında

farklı bir faktör olarak görülmemektedir. Gülören (2011) mesleki yabancılaşma ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Emir (2012)'in çalışmasında öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bütün bu bulgular ara tırma sonucunu desteklemektedir.

Kılıç (2010) yaptığı çalışmada çocuk sayısı ile güçsüzlük, anlamsızlık, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Emir (2012) ise ara tırmasında yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunda sahip olunan çocuk sayısı de ikenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlar ara tırma sonuçlarıyla uyumdadır. Sonuçların ara tırmayla örtümemesinin sebebi ölçeklerin ve örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabilir.

5.2.6.Çalışılan Kurum Türü De ikenine göre Sonuç ve Tartışma

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i' nin anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanları çalışılan kurum türü de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; kendine yabancılaşma alt boyutunun kurum türü üzerinde ayrı bir rolü olmamıştır. Ortaya çıkan sonuca göre ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenler, özel okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla anlamsızlık, güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık duygusunu yaşamaktadırlar. Bunun sebebi devlet okulu öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz şartlar; (kalabalık sınıf mevcudu, karışık yaş grupları, eğitim araç gereçlerin yetersiz olması, oyun odasının olmaması, yardımcı öğretmenler ve aralıksız eğitim) olabilir.

Açıkel (2013) ise yabancılaşma ölçe i güçsüzlük, yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının kurum türü de ikenine göre farklılık bulmadığına bakıldığında anlamlı bir fark bulmuştur. Söz konusu farklılık devlet okulu öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani devlet okulu öğretmenleri daha yüksek düzeyde güçsüzlük ve yalıtılmışlık duygusunu yaşamaktadırlar.

Eryılmaz (2010) çalışmasında aritmetik ortalamalar arasında çok fazla bir farklılık bulmamakla birlikte, devlet ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin özel ortaöğretim okullarında görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını söylemiştir. Kınık (2010) ara tırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Bu çalı malar ara tırma sonucunu desteklerken Kıhrı (2013)'nın çalı masında tam tersi bir sonuç çıkmı tır. Yani yabancıla manın hiçbir boyutunda çalı ılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamı tır. Kullanılan ölçe in aynı olmasına ra men ortaya çıkan sonucun farklı olmasının sebebi erkek ö retmenlere de ula ılması, örneklem grubu sayısının fazla olması ve çalı manın stanbul'un Avrupa Yakasında yapılması olabilir.

5.2.7. İndiki Kurumda Çalı ma Yılı De i kenine Çin Sonuç ve Tartı ma

Örneklem grubunu olu turan ö retmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i' nin anlamsızlık, yalıtılmı lık, kendine yabancıla ma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutu puanları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanlarının İndiki kurumda çalı ma yılı de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamı tır. Bu durumda İndiki çalı tı ı kurumda çalı ma yılı de i keninin okul öncesi ö retmenlerinin i e yabancıla masına etkisi yoktur. Ö retmenler; çalı tıkları kurumu seçerken eve yakınlık, kurum imkânları, okulun fiziki konumu, okulun bulundu u mevki ya da ö renci kalitesi gibi etkenleri dikkate alırlar. Bundan dolayı kurumdaki çalı ma süresini dı etkenler etkiler. Çalı tı ı okulda aradı mı bulamayan bir ö retmen kısa sürede de i tirmek istemekte ya da tam tersi bir durumda e er çalı tı ı kurumdan memnunsu yıllarca kalabilmektedir.

Açıkel (2013)'in çalı masında; i e yabancıla ma ölçe i güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmı lık alt boyutu puanları ile i e yabancıla ma alt boyutu toplam puanının çalı tı ı okuldaki kıdem de i kenine göre farklıla ıp farklıla madı ına bakıldı ında anlamlı bir farklılık görülmemi tir. Kösterelio lu (2011) ara tırmasında çalı tı ı okuldaki kıdem de i keninin ilkö retim okulu ö retmenlerinin i e yabancıla mayalı kin algıları üzerinde fark olu turmadı mı söylemektedir. Bu bulgular ara tırma sonuçlarına paraleldir.

Aslan (2008)'in ara tırmasında ise u anki okullarında 1-5 yıl çalı ma süresine sahip olan ö retmenlerin daha fazla i e yabancıla tıkları görülmü tür. Bu ara tırmanın sonucu çalı mayla çeli mektedir. Bu çeli kinin sebebi, ö retmenlerin çalı tıkları kurumda henüz yeni olmalarından dolayı okula ve çevreye adapte olmakta zorlanmalarından kaynaklanabilir.

5.2.8. u Anki Sınıf Mevcudu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i' nin anlamsızlık, kendine yabancılaşma alt boyutu puanları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanları u anki sınıf mevcudu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; yalıtılmışlık, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutunun u anki sınıf mevcudu üzerinde ayrırtıcı bir rolü olmamıştır. Söz konusu farklılık sınıf mevcudları gruplandırılınca mevcudu fazla olanlar lehine olmuştur. Yani sınıf mevcudu arttıkça öğretmenler anlamsızlık ve kendine yabancılaşma duygusunu daha çok yaşamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin e itim verdiği grubun yaşlarının çok küçük olduğu göz önüne alındığında, kalabalık sınıflar sorun olabilmektedir. Özellikle devlet okullarında yöneticiler ço unlukla yönetmenli e uymamakta ve sınıf mevcudunu iirebilmektedir. Devlet okullarında öğretmenlerin yardımcısız ve teneffüse çıkmadan aralıksız çalıştıkları dü ünüldü ünde, bunun üzerine bir de sınıf mevcudunun kalabalık olması eklenince kendine yabancılaşma kaçınılmaz olabilmektedir. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olması ile birlikte öğretmen e itim anlamında yetersiz kaldığında, yaptığı i ten tatmin olmayınca iinin anlamsız olduğu dü ünebilmektedir.

Kılçık (2011) “İkõretim Okullarında görev yapan Öğretmenlerin e Yabancılaşma Düzeylerine li kin Algıları” isimli tezinde büyük okullarda ve kalabalık sınıflarda anlamsızlık alt boyutunda öğretmenlerin yabancılaşmayı yaayabileceklerini söylemiştir. Bu sonuç ara tırmayı desteklemektedir.

5.2.9.E itim Verilen Ya Grubu De i keni çin Sonuç ve Tartı ma

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i' nin anlamsızlık, kendine yabancılaşma, normsuzluk alt boyutu puanlarının e itim verilen ya grubu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini tespit etmek amacıyla yapılan istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalama arasındaki farklılık anlamsız bulunurken; yalıtılmışlık, güçsüzlük alt boyutu puanları ve Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 3 ya grubu ile 4 ya grubu arasında 4 ya grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde, 3 ya grubu ile 5 ya grubu arasında 5 ya grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durumda ya grupları arasında karşılaştırma yapıldığında e itim verilen öğrencilerin yaşları arttıkça öğretmenlerin daha fazla yalıtılmışlık ve güçsüzlük duygusunu yaşadıkları, bu duygulara paralel olarak kendilerini daha çok i ten, okuldan soyutladıkları ve yaptıkları i te

güçsüz hissettikleri görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin yaşları arttıkça sınıf mevcudunun fazlalaşması, velilerin ve yöneticilerin eğitimden beklentilerinin artması ve öğretmenlerin bu beklentileri karşılamakta zorlanması olabilir. Aynı zamanda büyük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenler daha çok ortaokul-ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışmaktadırlar. Bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin, kısıtlı imkânlarla ve yardımcı öğretmensiz çalışmaları göz önüne alındığında güçsüzlük ve yalıtımlılık duygusunu yaşamaları kaçınılmaz olabilmektedir.

5.2.10.Çalışılan Kurumun Algılanan İmkânları Değerlendirmenin Sonuç ve Tartışması

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Öncesi Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği' nin kendine yabancılaşma, normsuzluk alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun algılanan imkânları değerlendirmesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistik analizler sonucunda grupların sıralama ortalaması arasındaki farklılık anlamsız bulunurken; anlamsızlık, yalıtımlılık, güçsüzlük alt boyutu puanları ve Okul Öncesi Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ortaya çıkan sonuca göre çalışılan kurumda imkânsızlıklar arttıkça yabancılaşma da artmaktadır. Okul öncesi eğitimde kurum imkânları, eğitim verilen yaş grubunun çok küçük olması sebebiyle son derece önemlidir. Sınıfların fiziki konumunun uygun ve materyaller yönünden donanımlı olması eğitimin kalitesini artırmakla birlikte öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda çocukların öğrenmesini desteklemektedir. Tam tersi bir durumda kısıtlı imkânlarla çalışan okul öncesi öğretmeni kendini güçsüz ve yetersiz hissedebilmektedir.

Kaya (2008) "Sınıf Yönetimi" adlı kitabında nitelikli bir eğitim için birçok etmenin yanı sıra, öğrenme mekânlarının fiziksel ve psikolojik koşullarının önemli olduğunu söylemiştir. Buna ilave olarak eğitim nitelikli bir eğitim amaçlanıyorsa, doğru mekânlarda doğru araç ve gereçlerle öğrencilere bilgi sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Avcı (2012) araştırmasında sınıfın fiziksel konumunun yabancılaşmaya etkileyici bir faktör olduğunu söylemiştir. Sınıfın büyüklüğü, sıra, masa, boş alanlar, ışık, gürültü, estetik, yerleşim düzeni gibi özelliklerin ergonomik olamamasının öğretmen ve öğrenciyi fiziksel gerilime ve dolayısıyla yabancılaşmaya ittiğini ifade etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir.

5.3.Korelasyonlar için Sonuç ve Tartı ma

Bu çalı mada okul öncesi yöneticilerin algılanan liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyi arasındaki ili ki incelenmi tir. Ara tırmada MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i alt boyutları ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanları arasında anlamlı bir ili ki bulunup bulunmadı nı bakıldı ı zaman; MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i'nin karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik alt boyutu ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanları arasında negatif yönde ili ki oldu u belirlenmi tir. Ara tırmanın sonucuna göre; yöneticilerinin karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek ve ödüle ba lı liderlik alt boyutu özelliklerini sergilediklerini dü ünen okul öncesi ö retmenleri yabancıla mayı daha az ya amaktadırlar. Liderlerinin bu özellikleri ta ımadı nı dü ünen ö retmenler ise yabancıla mayı daha çok ya amaktadırlar.

Yapılan analizlerde ö retmenlerin yabancıla masını en çok etkileyen liderlik stilleri alt boyutunun ödüle ba lı liderlik, en az etkileyenin ise bireysel destek alt boyutu oldu u görülmü tür. Okul öncesi ö retmenli i en zor mesleklerden biri ve temel e itimin ba langıcı olmasına ra men; yöneticilerin ve velilerin gözünde hala tam olarak de erini bulamamı tir. Birçok yöneticinin gözünde anasınıfı ö rencisi okulun parasal kayna ı olarak görüldü ü için, ö retmenlerin ö rencilerle ya adıkları problemleri dikkate alınmamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındı ında ö retmenlerin yaptıkları i in yöneticileri tarafından gözlemlenmesi, dikkate alınması, onlara geribildirimler vermesi, ba arılarının takdir edilmesi, yeri geldi inde ödüllendirilmesi yöneticileri üzerindeki algılarını olumlu etkileyecektir. Buna paralel olarakta yöneticisiyle olumlu ili kiler kuran ve i doyumu olan ö retmenler yabancıla mayı daha az ya ayacaktır.

Öte yandan laissez-faire liderlik boyutu puanı ile Okul Öncesi Mesle e Yabancıla ma Ölçe i toplam puanı arasındaki ili ki pozitif yönde anlamlı bulunmu tur. Bu liderlikte çalı anlarla ne anla ma ne de etkile im vardır. Lider i lere karı maz, kararlar sıkça ertelenir, geribildirim verilmez, ihtiyaçların kar ılanması gibi konulara girilmez (Sezer,2005). Buna göre bu özellikleri sergileyen yöneticilerle çalı an ö retmenlerin yabancıla mayı yüksek düzeyde ya adıkları görülmektedir. Di er puanlar arasındaki ili kiler ise anlamlı bulunmamı tir ($p>,05$).

Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanları arasında anlamlı bir ili ki bulunup bulunmadı nı belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i'nin tüm alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanları arasında negatif yönde ili ki belirlenmi tir. Bu sonuca göre; liderlik stilleri ölçe i toplam puanı artıkça ö retmenler anlamsızlık, yalıtılmı lık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk duygusunu daha az ya amaktadırlar.

Ara tırmanın sonucuna göre, Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i'nin alt boyutları ile MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanı arasında en yüksek düzeyde ili ki güçsüzlük duygusu alt boyutunda, en dü ük de kendine yabancılaşma boyutunda gerçekleşmi tir. Okullarda ö retmenlerin ya amı oldukları "güçsüzlük" hissi okulda yönetimsel problemlerden kaynaklanan kontrol ve yetki yetersizli inin meydana getirdi i bir durumdur. Güçsüzlük hissini iddetli bir seviyede algılayan ö retmenler, kurumda ya anmakta olan problemlerin genellikle farkındadır ama içinde bulunulan artların geli tirilmesine ve eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak hiçbir eyin yapılamayaca nına inanırlar ve kendilerini güçsüz hissederler (Eryılmaz,2010). Buna göre çalı tı ı ö retmenlerle iyi ili kiler içinde olan, ihtiyaçlarını önemseyip onları dikkate alan, problemlerin çözümünde onların önerilerini önemseyen yöneticilerin; ö retmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilece i, kendilerini yetersiz ve güçsüz hissetmelerine engel olaca ı sonucuna varılabilir.

En son olarak MLQ Liderlik Stilleri Ölçe i toplam puanı ile Okul Öncesi Mesle e Yabancılaşma Ölçe i toplam puanı arasındaki ili kinin anlamlı olup olmadı nı belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, ölçekler arasında negatif yönde anlamlı bir ili ki tespit edilmi tir. Özetleyecek olursak; liderlik ölçe i toplam puanı artıkça yabancılaşma toplam puanı azalmakta, ö retmenler yabancılaşmayı daha az ya amaktadırlar.

5.4.Öneriler

5.4.1.Ö retmen ve Yöneticilere li kin Öneriler

- Ara tırma sonucuna göre okul öncesi ö retmenlerinin i e yabancılaşmaları ile yöneticilerinin liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ili ki vardır. Bundan dolayı ö retmenlerde yabancılaşma sorununa çözüm bulmak için; okul yöneticilerine liderlik becerilerini kazandıracak, onları bu yönde geli tirecek e itimler verilebilir.

- Ara tırmada laissez-faire liderlik özelliklerini sergileyen yöneticilerle çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi yüksek düzeyde yaadıkları görülmektedir. Bu özellikleri taşıyan yöneticiler öğretmenlerle ve yapılan işlerle ilgilenmez ve ihtiyaçları çok fazla dikkate almaz. Bundan dolayı yöneticilerin, okul öncesi öğretmenlerle belirli aralıklarla toplantılar düzenlemesine yönelik kısıtlar getirilerek istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi sağlanabilir. Bu şekilde yöneticileri tarafından önemsendiğini hisseden öğretmenler yabancılaşma duygusu ile daha az karşılaşacaklardır.
- Ara tırmaya göre okul yöneticilerin liderlik becerileri ile işe yabancılaşma arasında ilişki vardır. Bu yüzden en başta okul yöneticilerini öğretmenlerden seçmek yerine üniversitelerde yöneticilik üzerine bir bölüm açılarak; bu bölümlerde liderlik becerilerini kazanmaları sağlandıktan sonra yöneticiliğe atanmaları sağlanabilir.
- Ara tırmada öğretmenlerin en çok güçsüzlük duygusu boyutunda yabancılaşma maktadırlığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin işe yabancılaşmasında güçsüzlük ve neden olan liderlik davranışları belirlenerek, okul yöneticilerine bu yönde eğitimci seminerler verilebilir.
- Ara tırma sonucuna göre devlet okulu öğretmenlerinin daha çok yabancılaşma sorunuyla karşılaşmaları görülmektedir. Bunun sebepleri (kurum imkânlarının kısıtlı olması, öğretmen sayısının fazla olması, vb.) belirlenerek eksiklikler giderilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin yaşları arttıkça anlamsızlık, güçsüzlük, yalnızlık duygusunu daha çok yaşamakta oldukları görülmektedir. Bu bağlamda ilerleyen yaşlarda öğretmenlerin motivasyonunu ve işe bağlılığını artırıcı etkinlikler düzenlenerek, öğretmenlik mesleğini cazip hale getirilecek çalışmalar yapılabilir.

5.4.2.Ara tırmaçılara ilişkin Öneriler

- Bu ara tırmada okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer çalışmalar ortaokul ve sınıf öğretmenlerinin üzerinde de yapılabilir.
- Ara tırma İstanbul ili Anadolu Yakası Kartal ve Maltepe ilçeleri ile sınırlanmıştır. Ara tırma daha genel bir çerçevede ele alınarak İstanbul ilinin tamamını kapsayacak şekilde uygulanabilir.
- Ara tırmaya ilişkin veriler nicel ara tırma yöntemleri ile toplanmıştır. Nitel ara tırma yöntemleri de kullanılarak çeşitli ara tırmaların yapılması faydalı olacaktır.
- Ara tırma farklı coğrafi bölgelerde daha genel bir çerçevede ele alınıp, erkek okul öncesi öğretmenlerine de ulaşılarak uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açikel, S.,(2013). *İkô retim ö retmenlerinin örgütsel kültürleri ile i e yabancıla maları arasındaki ili ki.(stanbul ili Ata ehîr ilçesi örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Akçamete, G., S. Kaner ve B. Sucuo lu. (2001). *Ö retmenlerde tükenmi lik, i doyumu ve ki ilik* (1.baskı). Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri ö retmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli E itim Dergisi*. (157).
- Akdeniz, E.B. (2012).J.P. *Sartre'a da yabancıla ma fenomeni* (1.baskı). stanbul: Karakoyun Yayınları, Ofis Matbaa.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul öncesi ö retmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi i doyumu düzeyleri arasındaki ili kinin incelenmesi, (stanbul-Manila örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Alkan, O. (2006). *Lider ve vizyon ili kisi açısından dönü türücü liderlik ve uygulamadan bir örne k*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Alkın, C. ve Ünsar, S. (2007) Liderlik özellikleri ve davranı larının belirlenmesi üzerine bir ara tırma. *Gazi Üniversitesi ktisadi ve dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (3),75-94.
- Altı , S.(2006). *İkô retim okulu ö retmenlerinde mesleki yabancıla ma,(Isparta ili örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Türkiye ve Ortado u Amme daresi Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranı ları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi ktisadi ve dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Arseven, D. (2001). *Alan ara tırma yöntemi*. Ankara: Gündüz E itim Ve Yayıncılık.
- Arslan G. (2007). *Okul müdürlerinin ö retimsel liderlik anlayı ı ile ö retmenlerin mesleki tükenmi li inin kar ıla tırılması (Çaycuma alan ara tırması örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, H. ve Beytekin, O.F.(2004). İkô retim okul müdürleri için e itim liderli i standartlarının ara tırılması. *XIII. Ulusal E itim Bilimleri Kurultayı (s.1-16)*.Malatya: nönü Üniversitesi E itim Fakültesi.
- Aslan, Ü.(2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ö retmenlerin i doyumu arasındaki ili kinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, H.,(2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri ö retmenlerinin mesle e ve kuruma yabancıla ma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Atlio lu, Y. ve ahin, A. (2002). Liderlik anlayı ımız. *Milli E itim Dergisi*. 155, 16-22.
- Avcı, M. (2012). E itimde temel bir sorun: Yabancıla ma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40.

- Avcı U. ve Topalo lu C. (2009).Hiyerar ik Kademelere Göre Liderlik Davranı larını Algılama Farklılıkları: Otel Çalı anları Üzerinde Bir Ara tırma. *KMU BF Dergisi*, 11(16),1-20.
- Babür, S. (2009).*Turizm sektöründe örgütsel yabancıla ma: Antalya be yıldızlı konaklama i letmelerine yönelik bir ara tırma*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Balcı, A .(2001). *Etkili okul ve okul geli tirme: Kuram uygulama ve ara tırma* (Geli tirilmi 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A.(2005). *Açıklamalı e itim yönetimi terimleri sözlü ü*. Ankara: Tek A aç Basım Yayım
- Banai, M. Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, 182 (4), 463-476.
- Ba ar, H. (1995). *E itim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ba aran, . E. (2000). *Örgütsel davranı* (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Ba aran, . E. (2004).*Yönetimde insan li kileri* (3.baskı.). Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Ba aran, . E. (2008). *Türk e itim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Ba aran, . E. (2008) *Örgütsel Davranı insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basım Yayın Da ıtım.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaö retim dal ö retmenlerinin mesle e yabancıla maları ile ö retme-ö renme sürecindeki davranı ları arasındaki ili ki*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Eski ehir.
- Bayhan, V.(1997). *Üniversite gençli inde anomi ve yabancıla ma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi No: 195.
- Baysal, C., Tekarslan E.(1996). *letmeciler için davranı bilimleri* (2.baskı). stanbul: Avcio lu Basım.
- Bilir, M.E.(2007). *Ö retmen algılarına göre ilkö retim okul yöneticilerin dönü ümcü liderlik özellikleriyle ö retmenlerin is doyumunu ili kisinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bingöl, D. (1990). *yeri disiplini ve çalı ma barı ı*. stanbul: Özgün Matbaacılık.
- Bolat, T. (2008). *Dönü ümcü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranı ı ili kisi* (1. baskı). Ankara: Detay Anatolia Akademik Yayıncılık.
- Bridge, B.(2003).*E itimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. stanbul: Beyaz Yayınları.
- Brooks, J. S. Hughes, R. M. ve Brooks M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22 (1), 45-62.

- Budak, G.(1991). Küçük ve sanayi işletmelerinde yönetim biçimleri, örgütsel yapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 33-47.
- Buluç, B.(2009). Sınıf öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2011).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükyılmaz, O., ve Ofluoğlu, G.(2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu- İktisadi Bilimler Dergisi*,10, (1),113-144.
- Can, H.(1999). *Organizasyon ve yönetim* (5.baskı).Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H.(1981).Önderlik davranışlarında iki model karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi*,14 (1),29-43.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir ilköğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Çanakkale Onsekiz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*,3(2),228- 244.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yabancılaşma (Kocaeli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Celep, C.(2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı düzeylerdeki öğretmenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 73-112.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 33,88-98.
- Cevahiroğlu, E. (2012). *İlköğretim branş öğretmenlerinin algıladıkları liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevizci, A. (2002). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayın Evi.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çakınberk, A., ve Demirel, E. T. (2010).Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Samsun çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (24), 103-118.
- Çalışır, . (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yabancılaşma*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çelik, E. ve Tural, B.(2002).Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,1-11.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik, M.(2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bakırköy ilçeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, V. (2000). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (4), 465-479.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticileri İçin El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7.baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, C.(2009). *Liderlik stilleri. Değişim yönetimi ve ekip çalışması*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Erkam Matbaa.
- Çetin N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitimci durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 74.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu* (1.baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırpan, H.(1999). Lider mi? Yönetici mi? *Aktive Dergisi*,1-5.
- Çimili Gök, E.B. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Daft, L. (2010). *The New Era Of Management*. Mason: South-Western College Press.
- Dağdeviren Gözen, E.(2007). *Tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demir, N. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tanımı: Plastik sektöründe bir araştırma*, İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Demirel, Y. (2009).Örgütsel bağlılık ve üretkenlik davranışları arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*,8 (15), 115-132.
- Demirer, T., ve Özbudun, S.(1999).*Yabancılaşma* (2.baskı).Ankara: Öteki Yayınevi.

- Develio lu, K., ve Tekin, Ö.A. (2013). Be faktör ki ilik özellikleri ve yabancıla ma arasındaki ili ki: Be yıldızlı otel çalı anları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi ktisadi ve dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 15-30.
- Dilek, H. (2005). *Orduda uygulanan liderlik tarzlarının ve adalet algısının örgütsel ba lılık, i tatmini, örgütsel vatandaşlık davranı ı üzerine etkilerine yönelik bir ara tırma*. Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- DiPietro, R.B. Pizam, A. (2008). Employee Alienation in the Quick Service Restaurant Industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research* 3 (1), 22-39.
- Dirican, M. (2007). *Ö retmen ve ö rencilerin liderlik algulamaları üzerine bir alan ara tırması Ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Do an, . (2011). *E itim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Do an, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. stanbul: Kare Yayınları.
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal i bölümü*. (Ö., Ozankaya, Çev.) . stanbul: Cem Yayınevi.
- Dursun, Y. (2009). *Ö retmenlerin tükenmi lik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönü ümcü ve etkile imci liderlik stilleri arasındaki ili ki (Karabük ilkö retim okulları örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dümen, G. (2008). *Dönü ümcü liderlik davranı larının personelin i tatminine etkisi ve bir askeri birlikte uygulama çalı ması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (2003). *İkö retim okulu ö retmenlerinin i e yabancıla ması*. Yayımlanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S.(2012). *Ortaö retim ö retmenlerinin yabancıla ma düzeyleri,(Aydın ili örne i)*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Eraslan, L.(2004).Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli E itim Dergisi*. No:162
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. stanbul: Beta Yayın evi.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (Ça da ve kültürel yakla ımlar)*. stanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranı ve yönetim psikolojisi*. stanbul: Beta Yayınevi.
- Erçetin, . (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdal M.(2007), *İletmelerde Dönü türücü Liderlik Davranı larının Analizi*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmara Sütçü mam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmara .
- Erdo an, İhan, (1996). İletme yönetiminde örgütsel davranı . *İletme Fakültesi Yayını*, No: 266, S:32.
- Erdo an, . (2004). *Okul yönetimi ve ö retim liderli i*. stanbul: Sistem yayıncılık.

- Erdoğan, . (2010). *E itim ve okul yönetimi* (8. baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, . (2012). *E itimde de i im yönetimi* (3. baskı). İstanbul: Pegem Akademi
- Ergil, D. (1978).Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*,33 (3),93-138.
- Ergun Özler, D. ve Dirican, M.(2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39,291-310.
- Erjeme, Y.(2005). E itimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 3(4),395-417.
- Erku , R.(1997). *İkinci sınıfta okulları müdürlerinin liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk C. (2008) *Yöneticilerin liderlik davranışlarının organizasyonel başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Eryılmaz, A.(2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B.(2011). Özel ve resmi lise öğrencilerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *E itim ve Bilim*, 36 (161),271-286.
- Fettahlıo lu, T.(2006). *Örgütlerde Yabancılaşma yönetimi: Kahramanmaraş özel idare ve kamu kurulu larında karşılaşılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş .
- Feuerbach, L., (2010). *Gelecek in felsefesinin ilkeleri* (Çev. G. Solmaz), Ankara: Alter Yayıncılık. (1843).
- Ferguson, I. and Lavalette, M. (2004). Beyond Power Discourse: Alienation and Social Work. *British Journal of Social Work*, 34, 297–312.
- Fındıkçı, . (2009). *Hizmetkâr liderlik* (2.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fromm, E. (1992). *Marx'ın insan anlayışı*. (Kaan H. Ökten, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi. (1961).
- Fromm, E.(1996). *Sayıklı toplum* (3.baskı). (Y. Salman, Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları (1955).
- Garih, Ü. (2000). *Yönetim ilkeleri*. İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gençer, A.(2002). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Goldberg, P. M., (1990). A study of the relationship between perceived power use and the degree of teacher alienation in New York City intermediate and junior high schools perceived as more or less stressful by their principals. Dissertation Abstracts International. Vol: 49 No: 4.
- Göktürk, . ve Günelan, M.(2006). Modern ve geleneksel de erler arasında yabancıla an insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman . . B. F. Dergisi*,(11),127-143.
- Gökyer, N.(2010). İlkö retim okulu müdürlerinin ö retim liderli i rollerini gerçekte tirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Kele o lu E itim Fakültesi Dergisi*, 29,113-129.
- Gül, H. (2003), *Karizmatik liderlik ve örgütsel ba lılık ili kisi üzerine Aksaray ve Karaman emniyet müdürlüklerinde yapılan bir ara tırma*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Gebze.
- Gültepe, G. (2010). *Ödemi ilçesi ilkö retim okulları yöneticilerinin liderlik davranı na ili kin ö retmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülören, E.(2011). *Teknik ö retmenlerde mesleki yabancıla ma ,(zmir örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Güner, .(2002). *Dönü ümsel liderli in güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönü ümsel liderli e uygunluk açısından de erlendirilmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, S. (2009) *Davranı bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranı* . Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürsel, M.(1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Basım Yayım Da ıtım.
- Halaço lu, B.(2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancıla ma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (stanbul ili örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Hegel, G.W.F. (2004).*Tinin görüngübilimi* (A. Yardımlı, Çev.). stanbul: dea Yayınevi. (1807).
- Hocaniyazov, A. (2008). *A ırlama i letmelerinde örgütsel iklim ve liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Ho görür, V. (1997). *E itim i görenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili merkez ortaö retim okulları örne i)*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ho o lu,S. (2012). *Çalı anların örgüte ba lılıkları ile liderlik arasındaki ili kinin incelenmesine yönelik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.

- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.html Bu, sayfanın 26 ubat 2014 tarihine ait anlık görüntüsüdür.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622_1.html. Bu, sayfanın 7 ubat 2015 tarihine ait anlık görüntüsüdür.
- <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> dosyasının html sürümüdür.
- <http://www.acarbaltas.com/makaleler.php?id=65> Bu, sayfanın 11 ubat 2015 tarihine ait anlık görüntüsüdür.
- Hoy, W.ve Miskel, C. (2010). *E itim yönetimi teori, ara tırma ve uygulama* (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Ilgar, L. (2005). *E itim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3.baskı). stanbul: Beta Basım Yayım Da ıtım.
- Izgar, H. (2002). *E itime yeni bakı lar- I*. Ankara: Mikro Basım Yayım Da ıtım.
- nce, M., Bedük, A. ve Aydo an, E. (2004). Örgütlerde takım çalı masına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11,423-446.
- Johnson, B. L. and C.D. Ellet., (1992). Analysis of school level learning environments: Centralized decision making, teacher work alienation and organizatinal effectiveness. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (s.42). San Francisco.
- Kaptan, S.(1999). *Bilimsel ara tırma teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karaçay evik, M. (2012). *İkö retim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile ö retmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ili ki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Karaduman, P. (2014). *E itim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir ara tırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Karakı la, E. (2009), *Kültür yönetim ili kileri ba lamında örgütsel de i im sürecine örgütsel kültürün yönetsel etkinlik açısından etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Karamano lu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Karasar, N.(2002). *Bilimsel ara tırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Karip, E.(1998). Dönü ümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.
- Karlı, M.D. (2006). *Etkili oku yöneticili i*. stanbul: Morpa Yayın.
- Kaya, U. ve Serçeo lu, N. (2013).Duygu i çilerinde i e yabancıla ma: Hizmet sektöründe bir ara tırma. *Çalı ma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*,1,(36) 311-345.
- Kaya, Z. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kazancı, N. (2010). *İkö retim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile ö retmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ili ki düzeyi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Keçecio lu, T. (2003). *Liderlik ve liderler*. stanbul: Okumu Adam Yayıncılık ve E itim Hizmetleri.
- Keser A. (2004). Çalı ma- birey ili kisi ve çalı manın bireyin ya amındaki yeri. -*Güç Endüstri ve nsan Kaynakları Dergisi*.6, (2).
- Kıhrı. G.(2013). *Okul öncesi ö retmenleri mesle e yabancıla ma ölçe inin geli tirilmesi ve bir örnek uygulama*. Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Kılıç, E. (2010) *Örgütsel Ba lılık, örgütsel vatanda lık davranı ı ve yabancıla ma arasındaki ili ki: ça rı merkezi çalı anları üzerine uygulama*. Yüksek Lisan Tezi, Uluda Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyoekonomik de i meler açısından e itimde yabancıla ma olgusu ve ö retmen*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.
- Kılçık, F.(2011). *İkö retim okullarında görev yapan ö retmenlerin i e yabancıla ma düzeylerine ili kin alguları (Malatya ili)*. Yüksek Lisans Tezi, nönü Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ö retmenlerin örgütsel ba lılık düzeyleri arasındaki ili kinin incelenmesi (zmir ili Karaba lar ilçesi örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Kılıçaslan, K.(2009).*Dershane ve ilkö retim ö retmenlerinin algularına göre yöneticilerinin liderlik stilleri (stanbul ili Anadolu Yakası örne i)*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Kınık, F. .Fayda (2010). *Ö retmenlerin yabancıla ma alguları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Kızılcelik, S. ve Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlü ü*. Konya: Göksu Matbaası
- Kiraz, S. (2011). Yabancıla manın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (12),147-169.
- Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönü ümcü liderlik stilleri ile ö retmenlerin i doyumları arasındaki ili ki*. Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2011). *İletme yöneticili i*,(13.baskı). stanbul: Beta Basım A. .
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin ki ilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ili ki. *Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi*, (46),199-226.
- Korkmaz, M.(2006).Liderlik uygulamalarının içsel okul de i kenleri ile ö renci çıktı de i kenlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi*, (48),503-529.
- Kösterelio lu, M.A.(2011). *İkö retim okulu ö retmenlerinin i ya am kalitesi ile i e yabancıla ması arasındaki ili ki*. Doktora Tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kuru, F.K., (2009). *Küresel mali kriz kapsamında insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir ara tırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marshall, G.,(2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O.Akınhay ve D.Kömürcü Çev.).Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K. (2010). *Yabancılaşma* (B. Erdost, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Mentor, P. (2007). *Liderlik* (A. Kardam, Çev.). İstanbul: Acar Basım ve Cilt A .
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Özgenç, Ç.E. (2008). *İkinci sınıf öğretmenlerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ollman, B.(2012).*Yabancılaşma. Marx'ın kapitalist toplumdaki insan arayışı* (A. Kars, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap Basın Yayın. (1971).
- Otrar, M., Halaçolu, B. (2011). Akademisyenlerde mesleki yabancılaşma ölçeği (AYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Binek-Kırgızistan: Türk-Kırgız Manas Üniversitesi.
- Otrar, M. ve Övün, Y.(2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluştuğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze ilçesi örneği). *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*,26 (1),95-110.
- Öçal, T. (2002). *Kurum için Sınavlara Yönelik Hazırlık Kitabı 2*. Ankara: Murat Açık Öğretim Yayıncılık.
- Ömürgan, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir ara tırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 91-103.
- Özbek, M.F.,(2011).Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlama sürecinin aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 231-248.
- Özkalp E. ve Kirel Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (4.baskı).Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. (2011). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özta, N. (2010).*Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği*. Karamanolu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü, Karaman.
- Öztop, N. (2008). *Liderlik tarzları ve örgüt tipleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin nitel performans üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Öztürk, N. (2012). *İkinci sınıf okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Parsak, G. Ve Turan, M.(2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.20 (2), 1-20.
- Parsak, G.(2010). *Örgütlerde yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Çukurova üniversitesi çalışanları üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parsıl, A.M.(2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Paçoğlu, D., Tokgöz, N., Akar, N., Özler, N.,ve Özalp, .(2013).*Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Pugh, K. J., Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: a look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education* 19,187–201.
- Robbins P.S. ve Judge A.T. (2012). *Örgütsel davranış*, (Çev. Erdem Çev.). İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Sabancıoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003).*Örgütsel psikoloji*.Bursa: Furkan Ofset
- Sabancıoğlu, Z. (2010) *İletmelerde halkla ilişkiler*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sarros, J.C., Tanewski, G.A., Winter, R.P., Santora, J.C. Densen, I.L. (2002). Work Alienation and Organizational Leadership. *British Journal of Management*, 13 (4), 285-304.
- Sarpkaya, R., Erdem, A. R., Demirtaş, H., Arslan, H., Akçadağ, T., Kayıkçı, K. ve diğerleri.(2013). *Türkiye eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarpkaya, P., ve Yılmaz, S.(2009).Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2),314-333.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (30), 193-210.
- Sevgili, M.(2005).*Ouz Atay ve Alev Alatlı'nın romanlarında aydın ve yabancılaşma sorunu, karışık bir edebiyat sosyolojisi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sezer, F.(2005). *İkinci sınıf okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgül, . (2010). Liderlik ve etik: Geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 239-251.
- Schlichte, J., Yssel, N., ve Marbler, M. (2005) *Pathways to burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation Preventing School Failure*. *Preventing School Failure*, 50 (1), 35-40.

- Sidorkin, A. M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54 (3),250-262.
- Sökmen, A.(2010). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Ahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Entürk, C. (2010). *İkinci sınıf okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- İmrek, M., Akkemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İmrek, M. (2002). *Yönetim ve organizasyon* (7.baskı). Konya: Günay Ofset.
- İmrek, M., Akkemci, T. ve Çelik, A. (2010) *Davranış bilimleri*. Ankara: Öz Baran Ofset Matbaacılık.
- İmrek, M., Çelik, A., Akkemci, T., ve Fettahlıoğlu, T.(2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-589.
- İmrek, H., Balay, R. ve İmrek, A.S.(2012). İkinci sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*,2 (1),53-72.
- İmman, M.,Turan,S.(2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İmman, M. ve Turan, S. (2004).*Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim Kurumları Yöneticisi Adayları Seçme Sınavlarına Hazırlık ve Yetiştirme El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İmman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tahaolu, F., Gedikoğlu, T. (2009). İkinci sınıf okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taş, L. (2007). *Yabancılaşma ve kimlik*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Tekin, M.(2010). Mevlâna Celâleddin Rûmî’de din ve yabancılaşma. *Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) ,101-118.
- Tekin, Y., ve Ehtiyar, R. (2011). Barınımın temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yasar University* 24 (6), 4007-4023.
- Terez, T. (2000). *Özellik ve anlam* (G., Güney, Çev.) .Executive Excellence. (41), 6-7.

- Thomson, W.C., (1995). Contribution of Hardiness and School Climate to Alienation Experienced by Student Teachers. *The Journal of Educational Research* 88 (5),269-274.
- Tolan, B. (1981). *Ça da toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma* (2.baskı). Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giri* (4. baskı). Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tolan, B.(2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Topçu, E. B. (1999). *Yönetim düüncesinin evriminde liderli in geli imi ve dönü ümcü liderlik ve bir uygulama örne i*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toprakçı, E.(1994). *Okul yönetiminin kendine özgü yönleri*. Basılmamı Bilim Uzmanlı 1 Tezi. nönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tutar, H.(2010). *gören yabancılaşması ve örgütsel sağ lık ili kisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*,65,(1),175-204.
- Türk, F.(2010). *Lise ö rencilerinin e itimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örne i*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, T.(2013). *Ortaö retim ö rencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ili kinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, stanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Türkmen, . (1996). *Yönetimsel zaman ve yetki devri açısından yönetimde verimlilik*. Ankara: MPM Yayını.
- Türkmen, ., Çiftçi, M., Çalı kan, Ö. ve Türkmen, Ö.(2013).*E itim kurumları yöneticileri müdürlük müdür yardımcılı ı sınavlarına hazırlık* (Geni letilmiş 2.baskı). Ankara: Asil Yayın Da itim.
- U urlu, C. T. (2009). *İkö retim okulu ö retmenlerinin örgütsel ba lılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranı larının etkisi*. Doktora Tezi, nönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uysal, .A., Keklik, B., Erdem., R., ve Çelik, R. (2012). Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalı anların i üretkenlik düzeyleri arasındaki ili kilerin incelenmesi. *Hacettepe Sa lık dairesi Dergisi*, 15, (1),9.
- Uzun, G.(2005). *Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranı ları arasındaki farklılıklar ve bankacılık sektöründe uygulama*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal, M. (2012). *21.YY'da de i im, yönetim ve liderlik* (1.baskı). stanbul: Beta Basım A. .
- Yalçınkaya A. M.(2002). *Ça da okulda etkili liderlik*. *Ege E itim Dergisi* 2 (1), 109-119.
- Yapıcı, M. (2004). *E itim ve yabancılaşma*. *nsan Bilimleri Dergisi*,1 (1), ISSN: 1303-5134.

- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatı ma ve Yabancıla ma Yönetimi*.(1.baskı). stanbul: Kilim Matbaası, IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ye iltı , M., Çeken, H., ve Sormaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranı ları üzerindeki etkisi. *Mu la üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,28,20.
- Ye ilorman, M. (2002).Politik türbülans: Siyasal olan her ey de buharla ır. *Amme daresi Dergisi*,35 (3),91-111.
- Yeti , Z.(2013). *Kamu Hastanelerinde Çalı an Hem irelerde e Yabancıla ma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sa lık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım B. (2005). E itim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlakı ili kisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 13.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sa lık üzerindeki etkisi (Ankara ili örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, T. (2009). *İkö retim okulu yöneticilerinin ki isel ve örgütsel de er uyumunun örgütsel adanma ve yabancıla ma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, U ak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, U ak.
- Yılmaz A. ve Ceylan Ç. B. (2011) İkö retim okul yöneticilerinin liderlik davranı düzeyleri ile ö retmenlerin i doyumunu ili kisi. *Kuram ve Uygulamada E itim Yönetim*, 17 (2), 277-394.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı de i kenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranı ları ile okullardaki güven arasındaki ili ki konusunda ilkö retim okulu ö retmenlerinin görü leri. *nönü Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, Sayı:550.
- Yörük, S.,ve Akalın Akda , G.(2010). İkö retim okul müdürlerinin ö retimsel liderlik davranı larının etkilili i ölçe inin geli tirilmesi. *Afyon Kocatepe E itim Fakültesi Kuramsal E itimbilim Dergisi*, 3 (1), 66-92,
- Zamudio, M. (2004). Alienation and Resistance: New Possibilities for Working-Class Formation. *Social Justice* 31 (3), 60-76.
- Zel, U. (2006). *Ki ilik ve liderlik* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Zielinski, A. E. ve Hoy. W. K. (1983) Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19 (2), 27-45.
- Werner, I. (1993). *Leadership Skills For Executives*, Liderlik ve Yönetim. (V. Üner, Çev.) stanbul: Rota Yayım. (1988).

EKLER

EK-1 K SEL B LG FORMU

K SEL B LG FORMU

De erli Meslekta ım;

Bu anket Yeditepe Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü E itim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programında kullanılmak amacıyla geli tirilmi tir.

Okulöncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesle e yabancıla ma düzeyleri arasındaki ili kinin incelenmesini amaçlayan bu ara tırma için hazırlanan soruları yanıtlarken size en uygun olan kutucu a () “x” koyunuz. Elde edilen ki isel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Ara tırmanın güvenilirliği; açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına ba lıdır. çten verece iniz yanıtlarla ara tırmaya yapaca ınız katkılar için imdiden te ekkür eder, çalı malarınızda ba arılar dilerim.

Lale Mahmutyazıcıo lu

1.Bulundu unuz il- ilçe:.....

2.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3. Ya ınız:

() 25 ve altı () 26–30 ya arası () 31–35 ya arası () 36–40 ya arası () 41 ya ve üstü

4.E itim Düzeyiniz:

() Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz:

() 0-10 yıl arası () 11-20 yıl arası () 21-30 yıl arası () 31 yıl ve üstü

6. Medeni Durum:

() Evli () Bekâr () Di er

7.Sahip Oldu unuz Çocuk Sayısı:

() 1 () 2 () 3 ve üzeri () Çocu um yok

8. Çalı tı ı Kurum Türü:

() Özel Okul Öncesi E itim Kurumu () İkokul-Ortaokul Anasınıfı
() M.E. B. Ba ımsız Anaokulu () Uygulama Anaokulu

9. İndiki Kurumda Çalışma Yılı:

0-5 yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası 16 yıl ve üstü

10. U anda sınıfınızda kaç tane öğrenciniz bulunmaktadır?

10 ve altı 11-15 arası 16-20 arası 21 ve üstü

11. E itim verdi iniz ya grubu:

3 ya (36-48 ay) 4 ya (49-60 ay) 5 ya (61-66 ay) 67 ay üstü

12. Çalıştığınız kurumun imkânlarını nasıl tanımlarsınız?

İleri Ortanın Üstü Orta Ortanın Altı Zayıf

EK -2 MLQ ÇOK YÖNLÜ L DERLİK ST LLER ÖLÇE

De erli Meslektaşım,

A a ıda okul öncesi öğretmenlerinin; yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ait algılarınızı size en uygun cevabı içeren ifadenin kutucuğuna 'X' işareti koyarak belirtiniz.

MLQ L DERLİK ST LLER ÖLÇE

Maddeler	FADE	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
		4	3	2	1	0
1	Benim gösterdiğim çabanın karşılıklı olarak bana yardımcı olur.					
2	Önemli kararları uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3	Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.					
4	Dikkati, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaşır.					
5	Önemli sorunlar ortaya çıktığında karı maktan kaçınır.					
6	En önemli değer ve inançları hakkında konuşur					
7	Kendisine ihtiyaç duyulduğunda zaman konuşur.					
8	Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.					
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.					

12	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.					
13	Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.					
15	Beni yeti tirmek için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.					
16	Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karlılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.					
17	“Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.					
18	Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.					
19	İnsanları yalnızca bir grubun bir üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.					
20	Problemlerle başa çıkma konusunda müdahale eder.					
21	Bana kendisine karşı saygılı olacak şekilde davranır.					
22	Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.					
23	Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
24	Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25	Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
26	Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27	Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.					
28	Karar vermekten kaçınır.					
29	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30	Benim problemlere birçok farklı açıdan bakmamı sağlar.					
31	Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
32	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.					
33	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35	Benden beklenenleri yerine getirdiğinde memnuniyetini ifade eder.					
36	Amaçlara ulaşacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.					

EK -3 OKUL ÖNCESİ MESLEK E YABANCILAŞMA ÖLÇE

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin iş ve yabancılaşma ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ait algılarınızı size en uygun cevabı içeren ifadenin kutucuğuna 'X' işareti koyarak belirtiniz.

Sıra	FADE	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Bir öğretmen olarak kendimi iş ve yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
2.	Çalıştığım okulda takdir edilmediğimi duygusunu yaşıyorum.	⑤	④	③	②	①
3.	Okulda çocuklara eğitim davranmadığımı hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
4.	İşimle ilgili bana yapılan olumsuz eleştirilere dayanamıyorum.	⑤	④	③	②	①
5.	Başarılı bir öğretmen değilim.	⑤	④	③	②	①
6.	Burada tüm kararları yöneticimiz verir.	⑤	④	③	②	①
7.	İş yerinde benim ne düşündüğümü kimsenin umurunda değil.	⑤	④	③	②	①
8.	Bu iş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
9.	Okulun kapısından içeri girer girmez içimin daraldığını hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
10.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
11.	Emeğimin ve çabalarımın sonucunu alamadığımı düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
12.	İş yaşamımda her şeyin benim dışarımda geliştiğini hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
13.	Buraya gelmek beni korkutuyor.	⑤	④	③	②	①
14.	Yöneticim genelde beni dinlemez.	⑤	④	③	②	①
15.	Ben bu iş yerinde hiçbir şeyi de işitemem.	⑤	④	③	②	①
16.	Bu iş yeri bir hapisane kadar sıkıntı verici.	⑤	④	③	②	①
17.	Günün biran önce bitmesini dört gözle beklerim.	⑤	④	③	②	①
18.	Herkesin benim iyi bir öğretmen olduğumu bilmesi için çaba harcıyorum.	⑤	④	③	②	①
19.	Kendi görüşlerim dışındaki diğer görüşlere aldırıyorum.	⑤	④	③	②	①
20.	Okulda hiç kimseye güvenmiyorum.	⑤	④	③	②	①
21.	Okulda doğuruları savunmanın artık yarar getirmedini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
22.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyor muyum gibi hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
23.	Öğretmenlik yapılabilir en iyi meslek olduğuna düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
24.	Aynı işleri tekrar tekrar öğretmekten bıktım.	⑤	④	③	②	①
25.	Öğretmenlik sıkıcı bir meslek.	⑤	④	③	②	①
26.	Bu iş yerinde iş ve yaramayan bir sürü iş yapıyordum.	⑤	④	③	②	①
27.	Öğretmenlik benim için monotonlaştı.	⑤	④	③	②	①
28.	Çalışmanın hiçbir anlamı yok.	⑤	④	③	②	①
29.	Bu iş yerindeki etkinlikler beni çok sıkıyor.	⑤	④	③	②	①

Sıra	FADE	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
30.	Yöneticimin sürekli toplantı yapmasını anlamıyorum.	5	4	3	2	1
31.	Neyi niye öretti mi bilmiyorum.	5	4	3	2	1
32.	Gelecekte nasıl daha başarılı bir öğretmen olacağımı bilmiyorum.	5	4	3	2	1
33.	Bu iş yerinde vaktimin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
34.	Bu iş yerinde kendimi yakın hissetmediğim insanların özel günlerini ve bayramlarını niye kutladığını anlamıyorum.	5	4	3	2	1
35.	Bu iş yeri bana çok karlı bir yer geliyor.	5	4	3	2	1
36.	İdealist bir öğretmen olmak çok anlamsız geliyor.	5	4	3	2	1
37.	Etkinlik verme makinesine dönüştüm.	5	4	3	2	1
38.	Sınıfta öğretmenlikten sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
39.	Öğretmenlik işi bildiğim gibi yapmayı tercihliyorum.	5	4	3	2	1
40.	Okulda kendi kurallarımı uyguluyorum.	5	4	3	2	1
41.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
42.	Kurallara aykırı davranışlarımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	5	4	3	2	1
43.	Bu iş yerinde uygulanan kurallar çok gereksiz.	5	4	3	2	1
44.	Bu iş yerinde kurallara uyan iş arkadaşlarımdan hoşlanmıyorum.	5	4	3	2	1
45.	Bu iş yerinde kurallara uymamak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
46.	Yöneticim yokken erken çıkarırım.	5	4	3	2	1
47.	Başarılı bir öğretmen olmak için kuralları çiğnerim.	5	4	3	2	1
48.	Benim yerime kararlar verilmesinden hoşlanmıyorum.	5	4	3	2	1
49.	Yöneticimin koyduğu kurallardan sıkıldım.	5	4	3	2	1
50.	İşe gelmekten bıktım.	5	4	3	2	1
51.	Bu iş yerinden ayrılmak istiyorum.	5	4	3	2	1
52.	Bu iş yerinde kendimi çok yalnız hissediyorum.	5	4	3	2	1
53.	Bu iş yerinde hiç arkadaşım yok.	5	4	3	2	1
54.	Gezmeye, alıverişe gitmek için bazen işe gelmem.	5	4	3	2	1
55.	Bazen hastayım diye yalan söyleyerek işe gelmem.	5	4	3	2	1
56.	Tatilin bitmesini hiç istemem.	5	4	3	2	1
57.	Benim aile yapım diğer meslektaşlarımdan farklı.	5	4	3	2	1
58.	Bu iş yerinde meslektaşları beni çok sever.	5	4	3	2	1
59.	Bu iş yerinde arkadaş olmak isteyecek kimse yok.	5	4	3	2	1
60.	Gündelik yaşamımda kendimi çok yalnız hissediyorum.	5	4	3	2	1
61.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
62.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	5	4	3	2	1
63.	Yalnızken kendimi daha mutlu hissediyorum.	5	4	3	2	1
64.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	5	4	3	2	1
65.	Sürekli ikâyet eden meslektaşlarımdan uzak dururum.	5	4	3	2	1
66.	Herkes sanki benim arkamdan konuşuyor.	5	4	3	2	1
67.	İşe gelmediğim zamanlarda kendimi boşlukta hissediyorum.	5	4	3	2	1
68.	Etkinlikler bitince kendimi çökmüş hissediyorum.	5	4	3	2	1
69.	İşimde sorunlara sorunlulukla yaklaşıyorum.	5	4	3	2	1
70.	Kurum içi söylenti (dedikodu) motivasyonumu düşürüyor.	5	4	3	2	1

Sıra	FADE	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
71.	Tüm i yerleri aynı.	⑤	④	③	②	①
72.	Mesai dı ında i yerinde kalıp sakinlikte çalı ırım.	⑤	④	③	②	①
73.	Kendimi geli tirir ve yenilerim.	⑤	④	③	②	①
74.	te dürüst olmak artık pek bir ey ifade etmiyor.	⑤	④	③	②	①
75.	Dürüstlük kavramı unutuldu.	⑤	④	③	②	①
76.	Hile yapmak artık gerekli oldu.	⑤	④	③	②	①
77.	Alın teri ve çalı mak artık a a ılanıyor.	⑤	④	③	②	①
78.	yi bir evlilik i performansımı artırır.	⑤	④	③	②	①
79.	Evde i imi anlatırım.	⑤	④	③	②	①
80.	Ö retmenli in benim için monotonla maya ba ladı ımı hissediyorum.	⑤	④	③	②	①
81.	Ö retmenli i eskisi gibi ilginç bulmuyorum.	⑤	④	③	②	①
82.	Ö retmenli in, sadece etkinlik yapmaktan ibaret olmadı ını dü ünüyorum.	⑤	④	③	②	①

EK -4 OKUL ÖNCES MESLE E YABANCILA MA ÖLÇE Z N BELGES

Ana Sayfa Mail

Postlayı Ara Web'de Ara Ana Sayfa Lale

Mesaj Yaz

Gelen Kutusu (9)
Taslaklar (9)
Gönderilenler
İstenmeyen P... (4)
Çöp Kutusu
Klasörler
TEZ
Akıllı Görünümler
Okunmamış
Yıldızlı
Kişiler
Sosyal
Seyahat
Alışveriş
Finans
En son

[Konu yok](3) Kişiler

ben Hocam biraz önceki mailimde söylemeyi u Oca 7 saat 3:30 PM

Dr.Mustafa Otrar ÇÖZÜMÜŞTÜR J Oca 7 saat 4:16 PM

Dr.Mustafa Otrar Kime ben Oca 7 saat 4:16 PM

Sayın Lale Mahmutyazıcıoğlu,
Yabancılaşma ölçeğini kaynak göstermek kaydı ile kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.
Başarılar dilerim.

Yrd.Doç.Dr.Mustafa OTRAR

▼ Mesaj geçmişini gizle

[Yanıtla](#), [Tümünü Yanıtla veya İlet](#) | [Diğer](#)

Tümünü yanıtlamak için tıklayın

Gönder

Gönder

Tt B I A ≡ +≡ ≡ 🔗 😊 📎 <<

Bu reklamda hoşunuza gitmeyen nedir?

Gönder

EK -5 MLQ ÇOK YÖNLÜ LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ ZARFI BELGESİ

The screenshot shows an email client interface. The email is from Dr. Mustafa OTRAR, dated 18 Mar 2014. The subject is "İt: Çok faktörlü Liderlik (MLQ) anketi". The email content is as follows:

18 Mart 2014 15:46 Salı tarihinde MEHMET KORKMAZ <korkmaz@gazi.edu.tr> şöyle yazdı:

Mesaj geçmişini gizle

sayın Lale : MLQ benim geliştirdiğim bir ölçek değil, ben sadece ilgili ölçeği türk kültürüne ve sisteme uyarladım, eğer istediğin bu ise kullanabilirsin. ölçeğin aslı Bass ve Avolio 1985 de geliştirdikleri bir ölçektir , çalışmalarında başarılar dilerim.

Kimden: "Lale Mahmutyazicioglu" <lmahmutyazicioglu@yahoo.com.tr>
Kime: korkmaz@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 16 Mart Pazar 2014 17:35:28
Konu: Çok faktörlü Liderlik (MLQ) anketi

Hocam merhaba.İsmim Lale Mahmutyazıcıoğlu.MEB' de öğretmenim aynı zamanda İstanbul Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapıyorum.Araştırmalarım göre Sevilay Kılınçarslan 2013 yılında Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi konulu yaptığı tezinde sizin geliştirdiğiniz Çok faktörlü Liderlik (MLQ) anketini kullanmış.Bende aynı anketi izniniz dahilinde tezimde kullanmak istiyorum.Bunun için bana izin verdiğinizde dair bir meyil gönderirseniz çok sevinirim.Şimdiden yardımlarınız için çok teşekkür ederim.Selamlar.

EK -6 STANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ZARF BELGELER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/2014/5225
Konu: Araştırma
(Lale MAHMUTYAZICIOĞLU)

22/04/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a)Yeditepe Üniversitesi'nin 14/04/2014 tarih ve 2577 sayılı yazısı
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21/04/2014 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Yüksek Lisans Öğrencisi Lale MAHMUTYAZICIOĞLU'nun "*Okul Öncesi Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını okullardaki okullarda; kişisel bilgi formu; MÜQ çok yönlü liderlik stilleri ölçeği, okul öncesi mesleğe yabancılaşma ölçeği, uygulama yeri hakkında ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğünüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımının gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşullarıyla, okul idarelerinin denetim, pozitif ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

ÖLÜR
22/04/2014

Yusuf Ziya KARACAĞEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 188a-48a-377 190b-6551 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü DeBak Pafta Alanı, No:13 Çayır

A. BALTA VHKİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

8788
20 Mayıs 2014
6300-32
E. K. DASYA

Sayı : 59090411.44.1681633
Konu: Araştırma
(Lale MAHMUTYAZICIOĞLU)

24/04/2014

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 14.04.2014 tarih ve 2577 sayılı yazınız. *Sosyal Bilim Enst.*
b) Valilik Makamının 22.04.2014 tarih ve 1635229 sayılı oluru.

Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Lale MAHMUTYAZICIOĞLU'nun "Okul Öncesi Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bitiminden sonra 2 (iki) hafta içinde sonuctan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3-Okul Listesi

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOCYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
17.05.14
21.05.14

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak tıyidi: <http://evrak.tic.gov.tr> adresinden 68B-08a2-3dca-9aa5-8019 kodu ile teyit edilir.

İ Millî Eğit. Müdürlüğü D Blok Kat: A, Cad. No:13 Çagaioğlu
E-Posta: meb.gov.tr

A BALTA VHKİ

EK-7 OKULLAR LİSTESİ

HÜSEYİN SAM EKİM ORTAOKULU	SMET NÖNÜ LKOKULU
MAHMUT KEMAL NAL ORTAOKULU	E.C.A ELG NKAN LKOKULU
ÇAKABEY MAM HAT P ORTAOKULU	NAZM DUHAN LKOKULU
SAFFET S MAV ORTAOKULU	SMET KURALKAN LKOKULU
CEV ZL ORTAOKULU	B NBA İNECAT BEY LKOKULU
YAVUZ SELİM ORTAOKULU	TEPE N AAT LKOKULU
CUMHUR YET ORTAOKULU	GÜLSUYU LKOKULU
YILMAZ MIZRAK ORTAOKULU	GÜLENSU LKOKULU
ABDULLAH TÜRKO LU ORTAOKULU	MEB ESENTEPE ANAOKULU
EH T BRAH M CENG Z . H. ORTAOK.	MEB HÜLYA O UZ ANAOKULU
KA GARLI MAHMUT ORTAOKULU	MEB HAL T ARMAY ANAOKULU
GÜZ N D NÇKÖK ORTAOKULU	MED HA ENG ZER KIZ TEK. VE MESLEK L SES
SUZAN AHMET YALKIN ORTAOKULU	ÖZEL YA AR C M LL ÇO KUN KOLEJ
ERGENEKON BRAH M AK R LKOK.	ÖZEL GÜNHAN KOLEJ
N HAT ER M LKOKULU	ÖZEL ADA ANAOKULU
GÜRBÜZ BORA LKOKULU	ÖZEL R NLER OKYANUS ANAOKULU

KAD R HAS LKOKULU	ÖZEL MAV ADA ANAOKULU
GÜZ DE YILMAZ LKOKULU	ÖZEL NEDA ANAOKULU
ATATÜRK LKOKULU	ÖZEL Ç KOLATA ANAOKULU
NEZAHAT ASLAN EK O LU LKOKULU	ÖZEL YAPA ANAOKULU
MÜRÜVVET HANIM LKOKULU	ÖZEL KEYSTONE INT.SCHOOLS ANAOKULU
50.YIL BES M KADIRGAN LKOKULU	ÖZEL MERAKLI K RP ANAOKULU
VASF RIZA ZOBU LKOKULU	ÖZEL GÜLAY KI LAK ANAOKULU
ÖZEL YE L BEYAZ ANAOKULU	RÜZGÂRGÜLÜ ANAOKULU
PARK AKADEM ANAOKULU	