

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN
İŞLE BÜTÜNLEŞME VE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

SUAT ALTOK

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN
İŞLE BÜTÜNLEŞME VE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Suat ALTOK

Danışman
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, HAZİRAN-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Suat ALTOK tarafından hazırlanan “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme ve Yöneticilerin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (09.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Türkan ARGON
Üye : Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Üye : Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Etik İkelere Uyulduğuna İlişkin Beyan

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../..../2019

İmza

Suat Altok



İTHAF



Eşime, oğluma ve tüm öğrencilerime...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın vücut bulmasında bilimsel öneri ve katkılarından istifade ettiğim, bana araştırma esnasında her zaman destek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Türkan ARGON'a teşekkür ederim.

İlkokuldan yüksek lisans eğitimime kadar emeği geçen tüm öğretmenlerime, hocalarıma, araştırmamda kaynaklarından yararlandığım tüm akademi camiasına teşekkür ederim.

Araştırma ölçeklerinin uygulanmasında her türlü destek ve yardımı esirgemeyen Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına, ölçeklerin uygulanmasında yardımcı olan okul yöneticisi arkadaşlarıma araştırma ölçeklerinin uygulamasına katılan tüm meslektaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimi bitirmemde bana güç verip desteğini her zaman hissettiğim sevgili eşim Gülnur ALTOK'a ve çok değerleri oğlum Çağan'a sonsuz teşekkürler.

Suat ALTOK

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI | i |
| ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN..... | ii |
| İTHAF | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| İÇİNDEKİLER | v |
| TABLolar DİZİNİ..... | viii |
| ÖZET | ix |
| ABSTRACT..... | xi |
| I.BÖLÜM | |
| Giriş | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Amaç | 4 |
| 1.3.Önem..... | 5 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.5. Sayılılar/Varsayımlar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |
| II. BÖLÜM | |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür | 7 |
| 2.1. İşle Bütünleşme Kavramı..... | 7 |
| 2.1.1. İşle bütünleşme ile ilişkili yaklaşımlar..... | 8 |
| 2.1.1.1.Rol benimseme yaklaşımı..... | 9 |
| 2.1.1.2.Bütünleyici yaklaşım | 10 |
| 2.1.1.3.Tükenmişlik yaklaşımı | 11 |
| 2.1.1.4.İşe bağlılık yaklaşımı..... | 12 |
| 2.1.2.İşle Bütünleşmenin boyutları | 12 |
| 2.1.3. İşle bütünleşme kavramının diğer kavramlardan farkı | 14 |
| 2.1.4. İşle bütünleşmenin önemi | 18 |
| 2.1.5.Eğitim kurumlarında işle bütünleşme | 20 |
| 2.1.6.Yönetici-öğretmen ilişkilerinde işle bütünleşme | 21 |
| 2.2.Liderlik..... | 23 |
| 2.2.1.Yönetim ve liderlik kavramı ile liderlik kuramları | 23 |
| 2.2.1.1.Özellik kuramları..... | 25 |

| | |
|--|----|
| 2.2.1.2.Davranışsal kuramlar | 26 |
| 2.2.1.3.Durumsallık kuramları..... | 27 |
| 2.2.2.Liderlik tarzları | 27 |
| 2.2.2.1.Dönüşümcü-yenilikçi liderlik | 28 |
| 2.2.2.2.Etkileşimci liderlik | 29 |
| 2.2.2.3.Otokratik liderlik | 30 |
| 2.2.2.4.Demokratik-katılımcı liderlik | 30 |
| 2.2.2.5.Kültürel liderlik | 31 |
| 2.2.2.6.Vizyoner liderlik..... | 32 |
| 2.2.2.7.Etik liderlik | 33 |
| 2.2.2.8. Öğretimsel liderlik..... | 34 |
| 2.2.3.Yönetici ve lider arasındaki farklar..... | 35 |
| 2.2.4.Eğitim yönetiminde liderlik | 36 |
| 2.2.5.Lider eğitim yöneticisinin genel özellikleri ve davranışları..... | 38 |
| 2.2.6. Liderlik davranışları..... | 41 |
| 2.2.7.Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki | 42 |
| 2.3.İlgili Çalışmalar..... | 44 |
| 2.3.1. İşle bütünleşme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar | 44 |
| 2.3.2.İşle bütünleşme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar..... | 47 |
| 2.3.3. Liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar..... | 50 |
| 2.3.4. Liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar | 55 |
| 2.3.5. İşle bütünleşme ve liderlik ilişkisinin incelendiği çalışmalar | 57 |
| III. BÖLÜM | |
| 3.Yöntem..... | 59 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 59 |
| 3.2. Çalışma Evreni | 59 |
| 3.3.Veritoplama Aracı | 61 |
| 3.4.Verilerin Toplanması | 62 |
| 3.5.Verilerin Analizi | 63 |
| IV. BÖLÜM | |
| Bulgular..... | 64 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 64 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 69 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1. Cinsiyet değişkeni..... | 69 |
| 4.2.2. Eğitim düzeyi değişkeni | 71 |
| 4.2.3. Branş grubu değişkeni | 72 |
| 4.2.4. Kıdem yılı değişkeni..... | 74 |
| 4.3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretilenlerinin kişisel özellikleri liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşmakta mıdır?..... | 75 |
| 4.3.1. Cinsiyet değişkeni..... | 76 |
| 4.3.2. Eğitim düzeyi değişkeni | 77 |
| 4.3.3. Branş grubu değişkeni | 79 |
| 4.3.4. Kıdem yılı değişkeni..... | 81 |
| 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 83 |
| V. BÖLÜM | |
| 5. Sonuç ve Öneriler..... | 86 |
| 5.1. Sonuç..... | 86 |
| 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar | 86 |
| 5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar | 87 |
| 5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar | 87 |
| 5.2.Öneriler | 88 |
| 5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler | 88 |
| 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler | 89 |
| KAYNAKÇA..... | 91 |
| EKLER..... | 108 |
| Ek-1. Kişisel Bilgi Formu | 108 |
| Ek-2. Liderlik Davranışları Ölçeği..... | 109 |
| Ek-3. İşle Bütünleşme Ölçeği | 110 |
| Ek-4. Liderlik Davranışları Ölçeği Kullanım İzni | 111 |
| Ek-5. İşle Bütünleşme Ölçeği Kullanım İzni | 112 |
| Ek-6. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni | 113 |
| Ek-7. Araştırma İzni..... | 114 |
| Ek-8. Araştırma Ölçeklerinin Normallik Dağılımı Sonuçları | 115 |
| Ek-9. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici Sonuçları | 118 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 2.1. Yönetici ve Lider Karşılaştırması | 36 |
| Tablo 3.1. Araştırma çalışma evrenini oluşturan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğretmen sayıları..... | 60 |
| Tablo 3.2. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım | 60 |
| Tablo 4.1. Öğretmenlerin işle bütünleşme ölçeğine verdiği yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri | 64 |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerin liderlik davranışlar ölçeğine verdiği yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri..... | 66 |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları..... | 69 |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları | 71 |
| Tablo 4.5. Öğretmenlerin branş grubuna göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları | 72 |
| Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem yılına göre işle bütünleşmelerine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları | 74 |
| Tablo 4.7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları | 76 |
| Tablo 4.8. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları | 78 |
| Tablo 4.9. Öğretmenlerin branş grubuna göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları | 80 |
| Tablo 4.10. Öğretmenlerin kıdem yılına göre liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları | 81 |
| Tablo 4.11. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Testi sonuçları | 83 |

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞME VE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Altok, Suat
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON
Haziran – 2019, xii+111 Sayfa

Bu araştırma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçesinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İşle Bütünleşme Ölçeği ve Liderlik Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler üzerinde ortalama, standart sapma, Man Whitney U, Kruskal Wallis H ve Sperman Rho korelasyon analizler yapılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşmeye ilişkin görüşleri hem İşle Bütünleşme Ölçeği genelinde hem de alt boyutlar olan fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmede “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri toplam ölçekte ve ilgisiz liderlik ve otokratik liderlik alt boyutlarında “nadiren” düzeyindeyken, demokratik liderlikte “çoğunlukla” düzeyindedir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, kıdem) işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Buna karşın eğitim düzeyleri ve branşları, yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde bazı alt boyutlarda ve toplamda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ölçek geneli ve alt boyutlarda, yöneticilerin demokratik liderlikleri ile küçük düzeyde, pozitif yönlü; ilgisiz liderlikte çok düşük düzeyde negatif yönlü ilişki ortaya çıkarmıştır. Araştırma önerilerinden bazıları şunlardır: öğretmenlerin işleri dışında da birlikteliğini sağlayacak sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere ağırlık verilmesi ve okul yöneticilerinin bu etkinliklere katılımının sağlanması, öğretmenlerin öncelikli görevi olan eğitim faaliyetlerinin yönetsel, evrak, kırtasiye işleri ile fazla meşgul edilmemesi, eğitim

sisteminde Şu an yöneticilik görevinde bulunanlara mahalli, merkezi ya da uzaktan eğitim gibi yntemlerle liderlik tutumlarını geliştiren eğitimlerin dzenlenmesi.

Anahtar Kelimeler: İŞle BtnleŐme, Liderlik, Eğitim Yöneticisi, ğretmen



ABSTRACT

VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON BUSINESS INTEGRATION AND LEADERSHIP BEHAVIOR OF MANAGERS

Altok, Suat

M. Sc. Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

jun – 2019, xii+111 Pages

This study was carried out to reveal the relationship between Vocational and Technical Anatolian High School teachers 'work integration and managers' views on leadership behaviors. The research, which was designed in the relational survey model, was applied to the Vocational and Technical Anatolian High School teachers in the central district of Bolu in the 2018-2019 academic year. In this research, Business Integration Scale and Leadership Behavior Scale were used as data collection tools. The results of the research are as follows: Vocational and Technical Anatolian High School teachers' views on job integration are at the level of “agree” both in the Job Integration Scale and in the sub-dimensions of physical, emotional and cognitive integration. Teachers 'views on managers' leadership behaviors; it is “rarely” in total scale and unrelated leadership and autocratic leadership sub-dimensions, and “mostly” in democratic leadership. The personal characteristics of the teachers (gender, education level, branch, seniority) did not reveal any significant difference in their views on job integration. On the other hand, education levels and branches revealed significant differences in their views on leadership behaviors of managers in some sub-dimensions and in total. Teachers' integration into the work has revealed a small level positive relationship with the democratic leadership of the administrators; a very low level of negative relationship in unrelated leadership in scale-wide and sub-dimensions. Some of the research suggestions are: focusing on social, cultural and sportive activities that will ensure the unity of teachers outside their work and ensuring the participation of school administrators in the activities, not to busy education activities which are primary duty of teachers with administrative, paperwork and stationery works, organizing trainings that will improve leadership attitudes to those

currently assigned as manager in the education system by means of local, central or distance education.

Keywords: Job Integration, Leadership, Education Manager, Teache



I.BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, yaşam boyunca toplumun gelişmesi yönünde sürekli bir değişim içerisinde ve sistemli bir şekilde devam etmektedir. Bireylerin dolayısıyla toplumun eğitilmesinde bu sistemi kuran ve devam ettiren kurumların başında okullar önemli rol oynamaktadır. Türkiye’deki eğitim kurumlarında görev yapan personel ve öğrenci sayısı göz önünde tutulduğunda, eğitim kalitesini etkileyen temel faktörlerden biri olan insan kaynakları faktörünün üzerinde durulmasının önemi daha belirgin hale gelmektedir. Zira kaliteyi etkileyen ve belirleyen temel faktör insan kaynağıdır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan değişikliklerde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik söylemler dikkat çekmektedir. Kalitenin artırılması ise insan kaynaklarına odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Eğitim kurumlarındaki insan kaynaklarını eğitim öğretim sınıfı, genel idari hizmetler sınıfı ve yardımcı hizmetler sınıfında görev yapan personel oluşturmaktadır. Sürdürülebilir başarıya ulaşmak amacıyla tüm kaynaklarını en verimli biçimde kullanmak durumunda olan eğitim kurumları, insan kaynaklarını da daha etkili ve verimli şekilde kullanmalıdır. Örgütlerin amaçlarına daha kısa sürede ve etkin bir şekilde ulaşabilmesi için çalışanlarını tüm kapasiteleri ile örgüt amaçları doğrultusunda nasıl kullanabilecekleri konusunda çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Örgüt ortamında çalışanlar fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak kendilerini işlerine tamamen vermelerini ifade eden işle bütünleşme kavramı da, bu süreçte ortaya çıkan ve hızla araştırmacıların ilgisini çeken kavramlardan biri olarak görülmektedir.

İşle bütünleşme yapılan çalışmalarda, çalışma hayatı içerisindeki bireyin işle ilgili ele alındığı konulardan biridir. İnsan yaşamının önemli etkinlik alanlarından biri niteliğinde olan çalışma kavramı hem çalışana bireysel olarak hem de örgütleri örgütsel düzeyde etkileyen bir kavram olması açısından üzerinde durulan kavramlar arasındadır. Mal ya da hizmet sektöründe, üretici ve tüketiciler çalışanlardan üst düzeyde verimlilik ve performans beklentisi içerisinde. Buna rağmen örgütsel ya da bireysel düzeyde motivasyon, stres, verimlilik, iş doyumunu ve işle bütünleşme gibi pek çok alanda beklentilerin karşılanması mümkün olamamakta, sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Çalışanların karşılaştıkları önemli problemler olan düşük başarı, tükenmişlik, işe karşı duyarsızlaşma, işe yabancılaşma ve iş ilgisinin azalması gibi birçok belirtinin eşlik ettiği fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk da çalışanların yaşadığı ve onları etkileyen önemli unsurlardandır. Bu kavramlardan yorgunluk kavramı Freudenberger (1974) tarafından ilk kez kullanılmış olup, zaman içerisinde yerini tükenmişlik kavramına bırakmıştır. Bu değişimin nedeni, aynı işte çalışanlardan bazılarının zaman içerisinde tükenme yaşaması, bazılarının ise bu belirtileri göstermemesidir. Tüm bu bilgilerin ortaya konulmasında pozitif psikolojinin etkisi ön planda yer almıştır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Tükenmişliğin tersine çalışanların işlerine yoğun enerjiyle yaklaşip, kendilerini adayarak bütünleşmeleri ise bütünleşme kavramı ile açıklanmaktadır. Kavramın ilk kez Kahn tarafından sistemli bir şekilde tanımlaması yapılmıştır. Kahn (1990; akt. Demir, 2011) işle bütünleşme kavramını “örgüt üyelerinin benliklerini iş rollerine göre ayarlamaları” şeklinde tanımlamıştır. Daha sonra konuya ilişkin çalışmalar ile işle bütünleşmenin örgütlerde her daim göz önünde tutulması gereken bir iş tutumu ve motivasyon ile ilgili çok boyutlu bir kavram olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kısaca işle bütünleşme bağlılık ve doyumdan da öte, çalışanların işlerine kendilerini vermelerini sağlayan karmaşık bir kavramdır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Örgütlerin amaçladığı yüksek başarı ve performans, düşük işgücü devri, az devamsızlık, yüksek iş doyumunu ve işe bağlılık sonuçlarının elde edilebilmesi için işle bütünleşmenin sağlandığı bir çalışma ortamının yaratılması bugün çalışma ortamında kritik önem taşımaktadır.

Bahse konu bütünleşme, bireylerin kendi kişisel benliklerini, iş performanslarını sergilerken davranışlarına katmaları veya dışarıda tutmaları şeklindedir. Bir bakıma işle bütünleşme, örgüt üyelerinin iş rollerini yerine getirirken benliklerini kullanmalarıdır. Bu

doğrultuda işle bütünleşmeyi başaranlar rol performanslarını sergilerken, kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan etkinleştirmektedirler (Kahn, 1990; akt. Demir, 2011). Bakker'a (2011) göre ise işle bütünleşen çalışanlar, diğer çalışanlara göre yeni bilgiye daha açıktırlar, daha üretkendirler ve daha fazla yol almaya isteklidirler. Bunların yanında işle bütünleşmenin verimlilik ve karlılıkla da pozitif ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Agin, 2010, 26). Olumlu çıktıları oldukça fazla olan işle bütünleşmede, işiyle bütünleşen çalışanların örgütün hedeflerine ulaşmada daha gönülden ve sürekli bir gayret sergileyecekleri söylenebilir. Yapılan işe gösterilen gayret ise mal ve hizmet sunumlarında kalitenin yükselmesini ve üretim artışını beraberinde getirecektir.

İşle bütünleşen çalışanların özelliklerinin başında çalışkan olmaları ve diğerlerinin yaptıklarına karşı duyarlı olmaları gelmektedir (Kahn, 2010). Çalışmak, onlar için eğlenceli bir süreçtir (Bakker, 2005). Schaufeli, Salanova, González, ve Bakker'e (2002) göre işle bütünleşme; olumlu, tatmin eden ve işle ilgili zihinsel bir durumdur. Kahn'ın işle bütünleşmenin psikolojik varlığına ilişkin kapsamlı bir teorik model oluşturduğunu kabul eden Schaufeli ise Kahn'ın yapının işleyişi ile ilgili öneri sunmadığını da belirterek (Schaufeli ve vd., 2002), bu düşünceden yola çıkarak, çalışanların işle bütünleşme düzeylerini ölçmek amacıyla "azim", "adama" ve "benimseme" boyutlarından oluşan UTRECHT İşle Bütünleşme Ölçeğini geliştirmiştir.

21. yüzyılın rekabet koşulları çalışanların işle bütünleşmelerini sağlayan faktörlerin başında, içinde buldukları örgütlerin yönetici tutum ve davranışları gelmektedir. Öyle ki mevcut durumu sürdürmeye yönelik olan klasik yöneticilik anlayışı ile artık ayakta kalmak mümkün görülmediği örgütlerde, mevcut durumda ancak çalışanlarını ikna eden, onlarla etkili iletişim içerisinde bulunan, onları motive eden liderlerin etkinliği sağlayıp, sinerji oluşturabileceği belirtilmektedir (Çağlar, 2004). Diğer yandan çalışanlar açısından bakıldığında, motivasyonun sağlıklı biçimde oluşmasında en önemli faktörün yine yöneticiler olduğu görülmektedir. Yöneticilerin amacı, uygun motive edici araçların kullanılmasıyla, çalışanların işlerini daha iyi yapmaları ve mevcut kaynakları daha iyi kullanmalarını sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle, yöneticilerin amacı çalışanları işlerine ve iş yerlerine daha çok bağlamaktır (Tınaz, 2009). Örgütlerin performans artışında ve performansın sürdürülebilir olmasında lider niteliklerine sahip

yöneticilerin önemi bu açıdan öne çıkmaktadır. 21. yüzyıl sanayi ve hizmet sektöründe olduğu gibi her alanda rekabetçi bir yapıyı zorunlu kılmaktadır. Rekabetin, her türlü üretimin en önemli aktörü insan kaynakları açısından da desteklenmesi bu açıdan önem kazanmaktadır. Liderlik nitelikleri insan kaynaklarını harekete geçirmede itici bir güç oluşturmaktadır. Liderlerin başat görevi sadece örgütlerin verimliliğini artırmak, örgüt üyelerini motive etmek olmamakla birlikte örgüt içerisinde insani değerlerin güçlenmesi ve insan faktörüne yönelik alanları da geliştirmesi, olumlu yönde değiştirmesi de bulunmaktadır. İnsani değerlerin ön plana çıkartıldığı örgütlerde işleyişin daha sağlıklı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim örgütleri gibi geleceği şekillendiren kurumların yöneticilerinin ise mesleğin gerektirdiği yetenekten yoksun olmasının topluma yansımaları, diğer pek çok meslekten fazla olacaktır. Bu nedenle özellikle eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik vasıfları olan kişilerden seçilmesi tercih edilmelidir. Motivasyonel bir kavram olarak ele alınan işle bütünleşme ise öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ile daha güçlenen bir örgüt iklimi unsuru olacaktır. Zira öğretmenlerin işle bütünleşebilmeleri için çalıştıkları okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik davranışlarına sahip olunması gerektiği, bu şekilde okulla çalışanların işle bütünleşme düzeylerinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Türkiye’de sorunları her gün ele alınıp tartışılmalı bir alan olan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ve yöneticilerinin liderlik davranışları ele alınıp tartışılmıştır.

1.2. Amaç

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin,
 - a) İşle bütünleşmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
 - b) Yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?

2. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin kişisel değişkenleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş grubu, kıdem yılı)
 - a) İşle bütünleşmelerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşmakta mıdır?
 - b) Yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşmeleri ve yönetici davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.Önem

Eğitim kurumları nitelikli bireyleri yetiştirerek bugüne ve geleceğe ışık tutmaktadır. Nitelikli bireylerin yetişmesinde devletin eğitim politikaları, fiziki imkânların yeterliliği, ekonomi, kültür, toplumun bakışı gibi birçok etken etkilidir. Eğitim paydaşlarının etkililiği ise bu süreci daha verimli hale getirecektir. Bu kapsamda eğitimin ana aktörlerinden olan öğretmenlerin daha verimli ve etkili çalışarak yaptıkları işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenlerin işle bütünleşmesinde ise eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının olumlu yönde etkisi olacağı düşünülmektedir. Zira etkili liderlik yapan bir okul yöneticisi, davranışlarıyla öğretmenlere rol model olacağı gibi motivasyonu artırıp, öğretmenlerin işlerini gönüllü olarak daha iyi yapmalarını sağlayacaktır. Toplumun ve sanayinin ihtiyaç duyduğu birçok teknik eleman Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden yetişmektedir. Günümüzde gelişmişlik göstergeleri arasında sanayi ve teknik alanda gelişmiş olma durumu da önemlidir. Kalifiye elemanların yetiştirilmesi iyi bir teknik eğitim sürecinden geçme ile mümkün olabilir. Öğrencilerin yetişmesinde en önemli aktör olarak öğretmenler bu açıdan önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri, okul yöneticileri ve diğer paydaşlar tarafından desteklenmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırıcı etki yaratabilir. Alan yazın tarandığında öğretmenlerin işle bütünleşmesi ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Türkiye’de sürekli gündemde olan ve kalitesi artırılmaya çalışılan okul türlerinin başında gelmektedir. Öğretmenlerin, işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyacak bu çalışma

literatüre ve uygulayıcılara katkı sunacağı gibi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin geliştirilmesinde ve kalitesinin artırılmasında da önemli ipuçları vereceği umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçedeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, “İşle Bütünleşme Ölçeği” ve “Liderlik Davranışları Ölçeği”nden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar/Varsayımlar

- Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçek maddelerine ve kişisel bilgi formuna doğru ve samimiyetle cevap verdikleri,
- Veri toplanmasında kullanılan ölçeklerin ve ulaşılabilecek öğretmenlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İşle Bütünleşme: Çalışanın, örgütündeki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken zihinsel, bedensel ve ruhsal performansını süreklilik gösterecek şekilde herhangi bir etkinin altında kalmadan yoğunlaştırması.

Yönetici: Bir örgütün idari, mali, bürokratik iş ve işlemlerinin gerçekleştirilmesinde, çerçevesi mevzuat ya da politikalarla belirlenmiş görev ve sorumlulukları yerine getiren, örgütün gelişmesinde sınırlı düzeyde kişisel yetilerini kullanan çalışan.

Liderlik Davranışı: Bir örgütün mevzuat ve politikalar ile belirlenmiş görev ve sorumlulukların dışında örgütün yönetilmesi, geliştirilmesinde en alt birimden en üst birime kadar motivasyonu sağlayan, verimlilik ve iş mutluluğunu geliştiren yönetsel tutumlar.



II. BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde ilk olarak işle bütünleşme kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınarak yaklaşımları, ilişkili kavramlar, boyutları, önemi, sağlayan koşullar, eğitim ortamlarında işle bütünleşme tartışılmıştır. Ardından yönetim ve liderlik kavramları, lider ve yönetici arasındaki farklar, liderlik kuramları, liderlik türleri, eğitim yönetiminde liderlik kavramlarına değinilmiştir. Bunun dışında işle bütünleşme ve liderlik konularında yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İşle Bütünleşme Kavramı

Günümüz bilimsel gelişmeleri üretim teknolojileri ve rekabet ortamı örgütleri, ayakta kalabilmek ve elde edilecek etkilik, verimlilik ve karı artırmak gayesiyle insan kaynaklarından en etkin ve en verimli şekilde yararlanmaya odaklanmışlardır. İnsan kaynaklarının etkililiğinin artırılabilmesi ise çalışanların bireysel ve örgütsel motivasyonları ve performanslarını etkileyen faktörlerin bilinmesi ile mümkündür. Bu faktörlerden biri çalışanların işle bütünleşme düzeyleridir. Birey için hem özel yaşamında hem de iş yaşamındaki mutluluğunu etkileyen önemli kavramlardan biri olan işle bütünleşme, bugün üzerinde çalışılan konulardan biridir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda işle bütünleşmenin birçok farklı tanımlaması yapılmasına karşın, yapılan tanımların ortak noktasının bireysel ve örgütsel olumlu çıktıları beraberinde getirmesi, işle bütünleşmenin sağlanamadığı durumlarda hem bireysel hem de örgütsel verimliliğin olumsuz yönde etkilenmesi şeklindedir (Admin, Unhappy workers are unhealthy too. 15 Ocak 2019 tarihinde <http://www.bharatwellness.com/blog/index.php/news/> sitesinden alınmıştır).

İşle bütünleşme kavramını, bireyin uğraştığı işine karşı istek duyması, kendini işine adanması, bireyin iş doyumuna katkı sunan motivasyon durumu olarak tanımlamak mümkündür. Bu motivasyon durumu süreklilik göstermesi ve bireyin ruhsal, zihinsel duygu durumundan bağımsız olarak gerçekleşiyor olması ve tatmin edici bir özelliğe sahip olması gerekmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004). Literatürde işle bütünleşmeye benzer olarak kullanılan kavram “rol benimseme” kavramıdır. Rol benimsemesi kavramı ilk kez Goffman (1959; akt. Atilla ve Bal, 2009) tarafından kullanılmış, bireyin sahip olduğu role, bütün enerjisini vererek özünü sunması olarak tanımlanmıştır. Burada bireyin, bilinçli ve istekli bir kabullenme ve işiyle bütünleşme sürecini ortaya koyması söz konusudur (Goffman, 1959; akt. Atilla ve Bal, 2009). Goffman’ın düşünceleri ışığında Kahn (1990; akt. Demir, 2011) “İşle Bütünleşme” (Work Engagement) kavramını ortaya atmış ve bir örgüt içerisindeki bireylerin zihinsel ve duygusal durumları ile örgüt içerisindeki rollerine kendilerini bağlaması ya da adanması olarak tanımlamıştır. McBain (2007) ise işle bütünleşmeyi, “bireylerin çalıştıkları örgüte karşı olan hissiyatları ve örgütsel başarı için ortaya koymaya hazır oldukları gayret” olarak tanımlamaktadır. Köse (2015) de işle bütünleşmeyi, çalışma yaşamı içerisinde değerlendirmiştir. Ona göre işle bütünleşme kişinin çalışırken enerjisini bütünüyle ortaya koyması, işine sınıksız sarılması, işi esnasında işini yapmanın verdiği haz ile zamanın nasıl geçtiğini anlamaması ve işini bırakmama isteğidir. Yapılan tanımlamalarda bireyin örgütteki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken işine karşı motive olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. İşe karşı duyulan motivasyonun uzun süreli olması da önemli bir etkidir. Çalışanların olumlu duyguları ise örgütün gelişmesinde ve üretilen hizmetlerin kalitesini artırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir.

2.1.1. İşle bütünleşme ile ilişkili yaklaşımlar

Sanayi toplumu olma yolunda insanoğlunu geçirdiği evrim sürekli bir arayışı ve değişimi beraberinde getirmiştir. Tek başına bir birey ya da bir örgütün veya toplumun üyesi olarak insan üzerine yapılan çalışmalarda, birçok sosyal bilim kavramının tanımlanmasında bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Araştırma konusu içerisinde yer alan işle bütünleşme kavramında da bu durum görülebilmektedir. Nitekim Macey ve Schneider’in (2008) yaptığı araştırma işle bütünleşme kavramına ait birçok

değişik tanımlamanın yapıldığını ortaya koymaktadır. Tanımlamalarda her ne kadar ortak noktalara vurgu yapılmış olsa da, işle bütünleşme üzerine ortaya konulan yaklaşımlar açısından farklılıklar görülmektedir. İşle bütünleşme yaklaşımları doğrultusunda yapılan işle bütünleşme tanımlamaların ortak noktası aynı tanımlamaların farklı bir şekilde ifade edilmesi şeklindedir. İşle bütünleşme yaklaşımlarından Goffman (1959; akt. Atilla ve Bal, 2009) tarafından ortaya konulan rol benimseme yaklaşımı, Whittington ve Galphin (2010) tarafından ortaya konulan bütünleyici yaklaşım, Maslach ve Leiter (1997) tarafından ortaya konulan tükenmişlik yaklaşımı ve Lawler ve Hall (1970) tarafından ortaya konulan işe bağlılık yaklaşımları olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1.1.Rol benimseme yaklaşımı

İşle bütünleşme kavramını rolü benimseme kavramı şeklinde ele alarak bu kavramı literatüre ilk kazandıran Goffman (1959; akt. Atilla ve Bal, 2009) tarafından ortaya konulan yaklaşımdır. Bu yaklaşım işle bütünleşmenin temellerini oluşturan, rolü benimseme ya da rolden uzaklaşma kavramlarının tanımlandığı bir yaklaşımdır. Yaklaşımda kişi ve üstlendiği rol arasında olumlu bir etkileşim mevcut olması durumunda rolü benimseme, uyumun oluşmadığı durumlarda ise rolden uzaklaşmanın yaşandığı ortaya konulmaktadır. Goffman'a göre işiyle bütünleşen birey sürekli ve aktif bir katılım ile işi ile etkileşim içerisinde olmalıdır (Goffman, 1959; akt. Atilla ve Bal, 2009). Kahn (1990; akt. Demir, 2011) ise işle bütünleşme içerisinde olan çalışanların rol performanslarını sergileyebilmeleri için bilişsel, zihinsel ve duygusal boyutta kendilerini ifade etme azmi içerisinde olduklarını, iş rollerine sıkı sıkıya bir bağlılık gösterdiklerini ifade etmektedir (akt. Demir, 2011).

Bireyin işi gereğince gerçekleştirdiği rollerine kendi kişiliğini ne derece dahil ettiği bu yaklaşımda ele alınan konulardandır. Toplum içindeki birey hem kendini toplumdan uzak tutmaya çalışan hem de dışlanma korkusu ile toplumla kaynaşma gayreti sergileyen ikili bir davranış sergilemektedir. Çelişki gösteren bu iki durum arasında birey, rollerine ait kalibrasyon ayarlamaları ile doğuştan gelen içsel gruba dahil olma isteği ve grup içerisinde izole olma korkusundan kendisini koruyabilmektedir (Demirbaş, 2008).

Yaklaşım doğrultusunda işle bütünleşme açısından rol benimsemenin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Her insanın ekonomik bir varlık olarak bir uğraş içerisinde olduğu gerçeği doğrultusunda bireylerin içerisinde buldukları ortama göre anahtar rollerinde gösterecekleri performans, onların verimlilik ve uyumu için önem arz etmektedir. Aile içerisinde fertlerin rol ve anahtar rolleri aile içi iletişimin kalitesini belirlediği gibi çalışanların iş ortamlarındaki rollerine bağlılığı, örgüt içerisindeki performansına yansıtılabilmekte ve rollerini benimsemiş bireyler iş yaşamlarında daha fazla çaba sergileyebilmektedirler.

2.1.1.2.Bütünleyici yaklaşım

Bu yaklaşım Whittington ve Galphin (2010) tarafından ortaya konulmuştur. Yaklaşımına göre işle bütünleşme, makro düzey ve mikro düzey olmak üzere iki farklı düzeyde oluşmaktadır. Makro düzeyde işle bütünleşmenin sağlanması ve beraberinde örgüt verimliliğinin artmasında, mikro düzeyde işle bütünleşmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda mikro düzeydeki paydaşlarda bir bütünleşme sağlanmaması makro düzeyde bütünleşmenin oluşmasını engellemektedir. Bu yaklaşım özellikle örgütlerdeki insan kaynaklarının yönetiminde işle bütünleşmenin önemine vurgu yapan bir yaklaşımdır. Bir örgütte en alt kademedeki personelden en üst kademedeki personele kadar işle bütünleşmenin sağlanması ve korunmasının örgütün ya da işyerinin verimliliğine katkı sunacağı belirtilmektedir. Bu şekilde bir işle bütünleşme mikro düzeyden, örgüt boyutuna yani makro boyutta gerçekleşmeyi de sağlamaktadır (Whittington ve Galphin, 2010).

Eğitim sistemi açısından bütünleyici yaklaşım değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarında her öğretmenin işle bütünleşmesi sağlanmadan toplumsal boyutta işiyle bütünleşmiş bir eğitim camiası oluşturmanın mümkün olamayacağı söylenebilir. Ancak bireysel boyutta işle bütünleşme engellerinin ortadan kaldırılması, makro düzeyde tüm çalışanları kapsayacak işle bütünleşmeyi tesis etmeyi mümkün kılabilir.

2.1.1.3. Tükenmişlik yaklaşımı

Alan yazına bakıldığında “tükenmişlik” kavramının ilk kez, Freudenberger (1974; Akt. Çapri, 2008) tarafından yazılan bir makalede yer aldığı ve makalesinde tükenmişliği, mesleki bir tehlike olarak betimlediği görülmektedir. Tükenmişliğin tanımı ise “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak yapılmıştır (Freudenberger, 1974; Akt. Çapri, 2008). Tükenmişlik kavramı ile özleşen araştırmacı Maslach’dır. Maslach (2003), tükenmişlik üzerine geliştirdiği ölçek ile kavramın araştırma sahasına açılmasında önemli bir aktör olmuştur. Maslach (2003) tükenmişliği “işyerinde oluşan stresi artıran unsurlara karşı bir tepki olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendrom” olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik yaklaşımı ile işle bütünleşme arasındaki bağ da Maslach ve Leiter tarafından ortaya konulmuştur. Bu iki araştırmacıya göre işle bütünleşme tükenmişliğin tam zıttı bir kavramdır. Bir işyerinde işle bütünleşme kaybedilmesi durumunda tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Günümüz örgütlerin kompleks yapıları, rekabetçi ortam, iş bulma ve işte tutunabilme çabaları çalışanlar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Baskının yoğunluğu ve sürekliliği, zamanla çalışanları tükenmişlik durumuna sokabilmekte, örgütsel desteklerin tam işlememesi durumunda da işten ayrılmaya kadar giden birçok olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. İnsan ile sürekli etkileşim içerisinde olan çalışanlarda ise daha sık tükenmişlik durumu yaşanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin işle bütünleşmeleri önündeki en önemli etkenlerden birinin tükenmişlik durumu olduğu söylenebilir. Sürekli değişen eğitim sistemi, toplumsal ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişimler, kuşak çatışmaları, öğrenme kanallarının gelişmesi ve öğretmenliğe duyulan önemin her geçen gün azalması gibi etkenler öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ile karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz durumlar içerisinde özveri sergilemeye çalışan öğretmenlerin ise işle bütünleşmelerini gerçekleştirmeleri güçleşmektedir.

2.1.1.4.İşe bağlılık yaklaşımı

Lawler ve Hall (1970; akt. Eser, 2018) tarafından ortaya konulmuş bir yaklaşım olup, işi bireyin ne kadar merkeze aldığını tanımlamaya çalışan bir yaklaşımdır. Yaklaşımına Kanungo (1982) da destek vermiş, işle bütünleşmeyi psikolojik özdeşleme ile açıklamaya çalışmış, motivasyonel bir durum olarak tanımlamıştır. Bilişsel ve psikolojik özdeşleşmenin bireyin işle ilgili birçok ihtiyacını karşılayacak boyutta olduğuna vurgu yapmıştır (Kanungo, 1982). İşe bağlılık, işin gerektirdiklerini yerine getirme süreci olarak değerlendirilmiş ve bilişsel bir yaklaşımla bu sonuca ulaşılmıştır. Bireyin bir işe karşı hissettiği imaj, bireyin o işe bağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Bireylerin uğraş içerisinde oldukları işlerinde kendilerinden beklenen rollerin beklenen düzeyde sergilenebilmesi, işe duyulan sadakat ve iş gereklerini yerine getirme çabası ile mümkün olabilmektedir. Türkiye’de ise birçok çalışan ilgi ve yetileri dışında bir işte çalışmaktadır. Bu durum birçok insanın ekonomik kaygılardan dolayı istemediği bir meslekte çalıştığını göstermektedir. İstekli olunmadan çalışılan bir mesleğe ise duygusal ve zihinsel olarak bağlılık gösterme zor olduğu gibi o işle bütünleşmek de mümkün görülmemektedir.

2.1.2.İşle Bütünleşmenin boyutları

İşle bütünleşmenin gerçekleşebilmesi için bireyin üç boyutta kendisini işine vermesi gerekmektedir. Kahn (1990; akt. Demir, 2011) işle bütünleşmenin fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutta bir etkileşim neticesinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu boyutların ele alınması işle bütünleşme sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Fiziksel Boyut: Bireyin işi ile bütünleşebilmesi için fiziksel olarak kendisini ortaya koyarak, göstermesi gerekmektedir. Fiziksel boyut işin gerçekleştirilmesinde gösterilen çabadır ve emek neticesinde ortaya çıkan bir üründür (Kahn, 1990; akt. Demir, 2011). İşin gerçekleştirilmesinde gösterilen çaba düşük ya da yüksek bir performansa sahip olabilmektedir. Kişi eğer işi ile bütünleşmiş ise bütün fiziksel gücünü işinin gerçekleştirilmesine yönlendirebilmektedir. Fiziksel çabanın kalitesi süre, yoğunluk ve

yönelim süreçlerinin etkileşimi neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda günümüz iş hayatında birçok çalışanın eşit çalışma sürelerine sahip olduğu göz önüne alınsa da her bireyin işini gerçekleştirmek için gösterdiği çaba, istek, motivasyon aynı olmadığı unutulmamalıdır (Kanfer ve Heggstad, 2007). Aynı işi bir personel teknolojiyi etkin kullanarak kısa zamanda yaparken, bir başka çalışan saatler alan çalışma neticesinde bitirebilmektedir. Fiziksel boyutta işle bütünleşmede zihinsel ve psikolojik motivasyon gibi diğer değişkenlerin de etkili olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin işle bütünleşmesinin fiziksel göstergelerini, derslere zamanında girmesi, çıkması, öğrencileri kendi serbest zamanlarında bile zaman ayıracak fırsatları oluşturması, verilen görevleri en iyi şekilde yapma gayreti, öğrenme ve öğretmeye yönelik yoğun bir çaba sergilenmesi şeklinde görülebilir.

Zihinsel Boyut: Kahn (1990; akt. Demir, 2011) işle bütünleşmeyi, bireysel enerjinin zihinsel faaliyet gerektiren işlere yoğunlaşması olarak tanımlamış ve zihinsel faaliyetlerin iki boyutta gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu boyutlardan biri dikkat diğeri ise içine çekmedir. Dikkat bir işi düşünmede harcanan süre, içine çekme ise işte üstlenilen role yoğunlaşma düzeyi olarak tanımlamak mümkündür.

Sınırlı güce sahip insanın dikkat süresi birçok etkenden etkilenebilmektedir. Dikkatin dağılmasında kişisel yaşam faktörler ve örgüt yapısı içindeki birçok unsur etkili olabilmektedir. Dikkatini yaptığı işe veremeyen bireylerin iş performansında ciddi kayıplar oluşmakta, iş sağlığı ve güvenliğini de riske atan durumlar görülebilmektedir. Zihinsel boyut fiziksel ve duygusal boyutun harekete geçilmesine etki etmektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin işle bütünleşmesinin zihinsel göstergelerini, derslere hazırlıklı gelmeleri, öğrencilere ders saatleri dışında da akademik destek verme, öğrencilerin ve eğitim kurumunun gelişmesi için fikir üretmen ve proje ekiplerinde aktif görev alma, öğrencilere daha fazla yardımcı olabilmek ve kişisel gelişimine destek olacak eğitim fırsatlarından yararlanmaya hevesli bir çaba sergilenmesi şeklinde görülebilir.

Duygusal Boyut: Kahn (1990; akt. Demir, 2011) bireylerin işle bütünleşmesinin, bireyin enerjisini ve hislerini işine yansıtması ile mümkün olabileceğini söylemektedir. Duygusal hazır bulunuşluluk ve adanmışlık bireyin işi ile bütünleşmesinde önemli etkenler arasındadır. Çünkü bireylerin davranışları zihinsel ve duygusal etkileşim neticesinde netlik kazanmakta ve bireyde kararlılık oluşturmaktadır. Duygusal durum işe bağlanmayı kolaylaştırmaktadır. Neticesinde işle bütünleşmenin hissiyat bölümü tamamlanmış olmaktadır.

İşle bütünleşmenin boyutlarına ilişkin bilgiler bu kavramı ortaya koyan Kahn (1990; akt. Demir, 2011) tarafından sınırlı düzeyde ele alınmıştır. İşle bütünleşmenin boyutların kapsamlı değerlendirildiği çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Konu hakkında yapılmış sınırlı çalışmanın artması konunun boyutlarını genişleteceği düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin işle bütünleşmesinin duygusal göstergelerini, geleceğe umutlu bakabilme, öğrencilere yaklaşımlarda empatik bir tavır sergileme, örgüt kültürünün geliştirilmesinde destekleyici bir tavır sergileme gibi çaba sergilenmesi şeklinde görülebilir.

2.1.3. İşle bütünleşme kavramının diğer kavramlardan farkı

İşle bütünleşme kavramı, örgüt veya çalışma hayatı içerisinde yer alan ilişkili bazı kavramların ele alınması, işle bütünleşme kavramının daha net anlaşılması açısından önemlidir. Bu doğrultuda işle bütünleşme kavramı iş doyumunu, işe bağlılık, örgütsel bağlılık, akış/işe kaptırma, işkoliklik kavramları ile ele alınmıştır.

İş doyumunu: iş doyumunu iş ile ilgili faaliyetlerin, iş yerinin özelliklerinin, işden edinilen maddi ve manevi kazançların bireyde oluşturduğu tatminin boyutu olarak tanımlanabilir (Turner, 2007). Bireyin işi hakkındaki duygu ve düşüncelerinin barındıran bir bakış açısıdır (Spector, 1997). Kişinin iş ve iş ortamını değerlendirmesi, değerlendirmeler çerçevesinde oluşan duygusal tepkileri, bireyin ihtiyaçları ve

deneyimlerinin iş ortamlarıyla etkileşime girmesi sonucu iş doyumunu veya doyumsuzluk durumunu ortaya çıkartmaktadır. Keza kişinin iş yaşantısı boyunca görmüş olduğu, yaşamış olduğu ve kazandığı sevinçleri ile üzüntüleri gibi birikimleri çalıştıkları iş ya da işyerine ilişkin tutumlarını oluşturmaktadır. İş doyumunu ise oluşan bu durumun genellenmiş yapısını oluşturmaktadır (Rue ve Byars, 1995, Söylemez, 2002). Bireyin iş yaşantısına karşı tutumu pozitif ya da negatif olma durumuna göre, iş doyumunu, çalışanda iş deneyimleri neticesinde meydana gelen pozitif ruh hali, iş doyumsuzluğu ise çalışanın işine karşı negatif tutumu olarak tanımlamak mümkündür (Erdoğan, 1996). İş doyumunun işle bütünleşmenin öncülleri arasında olup, işle bütünleşme arasındaki ayrımını Erickson (2005) yapmıştır. Erickson'a (2005) göre işle bütünleşme, iş doyumuna kıyasla daha geniş bir kavramdır. İş doyumunu, işe karşı bir doyunluk durumu ifade ederken, işle bütünleşme bir enerji ve hareket durumunu ifade edip hırs ve bağlılığı da içermektedir. Örgüt ortamında çalışanlar performanslarını sergileyebilmek için sürekli bir motive olma durumu içerisinde olarak işine bağlılığını sergileme gayreti içerisinde. Bu süreçte haz merkezli bir canlı olarak insanın, tüm uğraşlarında doyumun sağlanması kişisel mutluluğu için de önemlidir. Doyumun sağlanamadığı durumlarda ise bireyler o alana karşı bir isteksizlik içerisinde gireceklerdir ki bu da onların işle bütünleşmesini engelleyecektir.

Örgütsel bağlılık: Çalışan bireyler, doğal olarak bir örgütün üyesi durumunda ve örgütler, çalışanlarından kendilerine bağlılık göstermelerini istemektedirler. Örgütsel bağlılık çalışanların mensubu olduğu örgüte katılımı ve örgütle özdeşim kurmasının yüksekliği şeklinde tanımlanabilir (Mowday, Steers, Porter, 1979; akt. Dönmez, 2016). Buradaki bağlılık, yapılan işten ziyade bütünsel bir yapıyı kapsamaktadır. Bu durumda çalışanın örgüt içerisinde kalma isteğinden, örgütün hedeflerine ulaşmasında gösterdiği çabaya kadar pek çok durum örgütsel bağlılığın göstergesi olarak değerlendirilebilir (Meyer ve Allen, 1991). Örgütüne bağlılık içerisinde olan bir çalışan çalışmalarında yoğun bir çaba göstererek hem örgütünün başarıya ulaşmasını hedeflemekte hem de kendisinin örgütün bir parçası olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün misyon ve vizyonuna iştirak etmelerini sağlayan bir motivasyon aracı durumundadır (Hellriegel ve Slocum, 2007). Bu süreç çalışanın işle bütünleşmesini de sağlamaktadır. Buna karşın örgütsel bağlılık işle bütünleşme ile yakın

kavram olarak görülmesine rağmen aralarında önemli ayırt edici unsurlar bulunmaktadır. En önemli farklılık örgütsel bağlılığın örgüte karşı duyulan bir sadakat tutumu olmasına karşın, işle bütünleşmenin bireyin işine odaklanmasına yoğunlaşmasıdır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Zira çalışanlar işini iyi bir şekilde yapabilirler ama bu durum onların örgütüne bağlılık göstermesi ya da gösterecekleri anlamına gelmemektedir. Diğer bir ifade ile işiyle bütünleşen çalışanın örgütüne bağlılık göstermesi ya da örgütüne bağlılık gösteren kişinin işiyle bütünleşmesi her zaman mümkün değildir (Roberts ve Davenport, 2002).

İşe bağlılık: İşe bağlılık, bireyin hem düşünsel hem de zihinsel düzeyde psikolojik bir özdeşim kurması olup; işe bağlılık gösteren bireyler işleri ile kendilerini özdeşleştirerek iş dışında bile işi ile düşüncelere yoğunlaşmaktadırlar (Kanungo, 1982). İşe bağlılık, işle bütünleşmeyi sağlayan faktörlerden biri olarak görülse de bu iki kavram arasında anlamsal bir ilişki kurmak oldukça zordur (Macey ve Schneider, 2008). Bu bakımdan da işe bağlılığı, işle bütünleşmenin bir öncülü olarak değerlendirmek daha yerinde olacaktır. Zira işle bütünleşen bireyler, aslında kendilerini işleri ile özdeşleştirmeyi gerçekleştirmiş bir boyuttadır ve bu boyut işe katılımı artıran bir düzeydir (May, Gilson ve Harter, 2004). Katılımın olduğu yerde bireylerin performanslarının ise olumlu olması muhtemeldir. Buna karşın işe bağlılık, işle bütünleşmede sergilenen enerji ve işe yoğunlaşmayı kapsamamaktadır (Leiter ve Maslach, 2004). İşine bağlı çalışanlar işlerinde sorumlulukları, görevlerine daha yapıcı ve sıkı bir şekilde sarılarak olası aksaklıkları en aza indirmeye gayretli olacaktır. Bağlılık ise bir duygu yoğunluğu olup, bu doğrultuda işe bağlılığın işe karşı duyulan olumlu duygu yoğunluğu durumu olduğu söylenebilir. İş bağlılığının oluşmasında çalışan için yapılan işin anlamlı olması önem taşımaktadır. Önem verilen bir işten çalışanın, ayrılma olasılığı ise en az düzeyde gerçekleşecektir.

İşkoliklik: Oates (1971; akt. Emeksiz, 2015) tarafından ilk kez kullanılan işkoliklik kavramı, sürekli çalışma, kontrol edilemeyen bir istek ile işini yapma eylemi olarak tanımlanmıştır. Diğer bağımlılıklar gibi değerlendirilen işkoliklik (Oates, 1971; akt. Emeksiz, 2015), herhangi dış bir faktörden bağımsız olarak içsel bir dürtü ile gerçekleşmektedir. İşkoliklikte bireyler günlük yaşamlarının önemli bir kısmını işlerine

ayırmakta, öncelik olarak işlerini ön sıralarda değerlendirmektedirler (Snir ve Harpaz, 2004). İşkolikler iş dışında da sürekli olarak işleri üzerine konuşma, işlerine dair plan ve hazırlıklar yapma gibi davranışlar içerisindedirler (Mudrack, 2006). İşkolikler örgütün kendilerinden beklenilenin üstünde bir enerji ve zaman harcayarak, çok fazla çalışmaktadırlar. Bu durum onların iş dışında kendilerine zaman ayırmalarını engelleyerek, sosyalleşme ve eğlenme ihtiyaçlarından mahrum bırakabilmektedir (Gorgievski, Bakker ve Schaufeli, 2010). Bireyin özel yaşamına zaman ayırmayan bu yaklaşımı, işkolik birey ile işle bütünleşmiş bireyi ayıran önemli farklardandır (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011). Bu ayrıma katılmayan araştırmacılar da vardır. Nitekim Mudrack (2006) işkolik bireylerin işlerini seven ve işine günlük yaşamının büyük kısmını veren kişiler olduğu gibi işle bütünleşme davranışı sergilerken, aynı zamanda bu kişilerin daha mutlu ve üretken olduklarını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında işkoliklik, işle bütünleşmeyi sağlayan bir durumdur. Diğer yandan işkoliklik, çoğu zaman bireylerin hayattan soyutlanmasını, sağlık ve mutluluğunu olumsuz etkileyecek durumları barındırırken, işle bütünleşme onların özel ve sosyal yaşamlarından mahrum bırakmamaktadır (Schaufeli ve Salonava, 2008). İşkoliklerin mutluluğu işlerinde gösterdikleri performans ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Gerek kendi gerekse çevre bileşenlerinin iş performansına ait değerlendirmeleri işkolikler için önemli bir motivasyon kaynağı durumundadır. İşle bütünleşmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların işlerini sevmeleri gerekmektedir. İşle bütünleşmede, işkolikler kadar yoğun olmasa da işe karşı olumlu ve yoğun bir duygu durumundan bahsetmek mümkündür.

Akış, işe kaptırma: Akış (flow) kavramı, Csikzentmihalyi (1997) tarafından bireyin kendini işine kaptırması neticesinde ortaya çıkan duygu durumu olarak tanımlanmıştır. İşe kaptırmanın oluşabilmesi için bireyin iş akış süreci içerisinde geribildirimlere açık olması ve belirtilmiş hedefler doğrultusunda güdülenmesi gerekmektedir (Jackson ve Csikzentmihalyi, 1999). İşe kaptırma, daha çok yoğun motivasyon gereken sanat, spor, satranç, gibi alanlarda görülmektedir. İşe kendilerini kaptıranlardan iyi bir performans almak mümkündür. Çünkü süreçte bireyler, belli bir hedef doğrultusunda yüksek bir performans sergileme eğilimi içerisindedir (Csikzentmihalyi, 1997). İşle bütünleşme ve akış kavramları birlikte değerlendirildiğinde, işle bütünleşme, işe kendini kaptırmaya göre daha uzun ve sürekli bir durum gösterirken,

işe kaptırma kısa süreli motivasyon olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifade ile işe kaptırma, işle bütünleşmenin bilişsel boyutuna denk geldiği söylemek daha uygun olacaktır (Kahn, 1990; akt. Demir, 2011). Kendini işine kaptıran bireyler işinde geçen zamanı dolu dolu ve keyif alarak geçirirler ve işin yapıldığı süreç içerisinde zamanın nasıl geçtiği çoğu zaman fark etmezler. İşin günlük rutinlerinin bu şekilde keyifle yapılması verimliliği de destekleyen bir etki yaratabilir.

2.1.4. İşle bütünleşmenin önemi

İşle bütünleşme, çalışma ortamında iş rolleriyle, işle ve diğer çalışanlarla bütünleşmeyi, bireysel var olmayı ve aktif bir şekilde rol performanslarını yerine getirmeyi tanımlamaktadır (Rich, 2010). Bireyin istenilen özünün, eş zamanlı olarak hem kullanımını hem de ifade edilmesini belirtmektedir. İşle bütünleşme önermesi şu şekilde ifade edilebilir. İnsanlar farklı özelliklere sahiptir ve uygun koşullarda işlerinde bu özellikleri kullanmayı ve ifade etmeyi tercih ederler. Bu özellikleri kullanmak, kişisel enerjinin fiziksel, bilişsel ve duygusal emeğe yönlendirilmesini gerektirmektedir. Bu sayede örgüt, çalışanlarından maksimum düzeyde faydalanmakta ve bu durum olumlu örgütsel sonuçlara yol açmaktadır. İşle bütünleşen çalışanlar enerjiklerdir, işlerine olumlu bir şekilde bağlanırlar ve işlerini etkili bir şekilde yaptıklarını hissederler. Örgütün çalışanlarından istediği de budur. Ayrıca işle bütünleşen çalışanların, iş aktiviteleriyle dinamik ve etkili bağları vardır ve bu kişiler kendilerini daha yetkin ve iş ortamının taleplerini daha iyi karşıladıklarını düşünürler. Bu süreçte işle bütünleşme anlık bir durum olmadığı gibi sürekliliğe ve yaygınlığa sahiptir. Herhangi bir davranışa, bireye, olaya veya nesneye odaklanmayan, bütüncül bir duyuşsal ve bilişsel durumu ifade etmektedir (Haudan, 2008).

İşle bütünleşememe, çalışanlarda motivasyon eksikliği probleminin merkezini oluşturmaktadır (Aktouf, 1992). Anlamı olmayan iş, genellikle ilgisizlik ve kişinin işinden kopmasına (disengagement) neden olurken, bu tür durumlarda çalışanların özünden ayrıldığı ve çalışanın işine yabancılaştığı görülmektedir. İşin, çalışan açısından anlamının yeniden oluşturulması, çalışanın motivasyonunu ile birlikte işle bütünleşmesini

de kolaylaştırmaktadır. Harter, Schmidt ve Hayes (2002) ise işle bütünleşmeyi, işten ayrılma, müşteri tatmini, müşteri sadakati, güvenlik ve daha az oranda üretkenlik ve kârlılık kıstaslarıyla ilişkilendirmişlerdir. Salanova, Agut ve Perio da 2005 yılında yaptıkları çalışmada, hizmet sektöründe işle bütünleşmenin hizmet iklimi, performans ve müşteri sadakatiyle olumlu ilişki içinde olduğunu göstermişlerdir. Bu bulgulara karşın işle bütünleşmenin gerçekleşmediği durumlarda ise olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Buna örnek Maslach ve Leiter (1997) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları verilebilir. Çalışmada işle bütünleşmenin gerçekleşmediği durumlarda işte tükenmişliğin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışma da Schaufeli ve Bakker (2004) işle bütünleşmenin işten ayrılma isteği ve yaşanan sağlık problemleriyle olumsuz ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi işle bütünleşme, çalışanın iş davranışıyla ilgili bir durumdur ve olumlu bir deneyimdir. Kalıcı ve uzun süreli olan işle bütünleşme sonuçlarında, örgütün gelişmesine ve verimliliğine olumlu yönde katkı sağlanmaktadır. İşinden memnun, işini yapmaktan keyif alan çalışanların üretkenliği ve iş ortamındaki uyumu yüksek olacaktır. İşle bütünleşen bireyler, pozitif bir tutum sergiledikleri gibi kendi geri bildirimlerini yine kendileri oluşturmaktadır. Bu sayede çalışan, işvereni tarafından takdir edilmekte, ödüllendirilip başarılı bulunmaktadır. Kısaca işle bütünleşme, çalışan için olumlu neticeler ortaya koyan bir etkiye sahiptir (Sonnentag, 2003). İşle bütünleşmenin olumlu örgütsel sonuçları nedeniyle özellikle yöneticilerin ve araştırmacıların işle bütünleşme kavramları üzerine yoğunlaşmaları gerekmektedir. Çünkü kavram hem pratikte hem de insani boyutta, işle ilgili önemli sonuçlar vermektedir.

Bireylerin eğitimlerinde önemli görevler üstlenen eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin işleri ile bütünleşmesi, eğitim çıktılarından beklenen yüksek yarar açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Eğitim çalışanlarının işle bütünleşmesinin sağlanamaması hem çalışan hem de eğitim kurumları açısından negatif durumların oluşmasına zemin oluşturacaktır. Günümüzde her alanda yaşanan değişimin olumsuz etkileri yanında iş ile ilgili olumsuzluklar bir birey bir çalışan olarak öğretmen ve yöneticilerin performansını da olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır.

2.1.5.Eğitim kurumlarında işle bütünleşme

İlerleyen teknoloji, her geçen gün değişen ve gelişen olanaklara rağmen öğretmenin yerini dolduracak bir alternatif ortaya sunamamaktadır. Eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin işlerine karşı duyduğu duygular ne kadar olumlu ve yüksek bir motivasyona sahip ise hem meslek hem de özel yaşamlarında o oranda mutluluklarına katkı sunacaktır. Öğretmenin mesleğini saygın görmesi, yapılmaya değer görmesi gibi faktörler içsel motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Argon ve Ertürk, 2013). Zira bireylerin sahip oldukları inançlar, tutumlar davranışlarını etkilemekte, eyleme geçme ve eylemi sürdürmelerinde bir motivasyon kaynağı olarak işlev görmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Öğretmenlerin çalışırken birçok etkene rağmen enerjik kalabilmeleri, üretkenliklerinin azalmaması, yorulmama, zorluklar karşısında yılgınlık davranışlarını göstermemelerini kısaca dinçlik durumu bakımından değerlendirilmesi gereken bir meslektir (Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002). İşle bütünleşen öğretmenler, mesleğine kendilerini adayan bir tutum sergilemektedir. Mesleğe karşı duyulan adanmışlık, öğretmenliği anlamlı ve amaç dolu bulma, işi için coşkulu, ilham dolu olma, yaptığı işten gurur duyma ve işini mücadeleye değer görme kavramlarıyla nitelendirilmesini sağlamaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2003). İşle bütünleşme, çalışanların refah seviyesini de farklı şekilde etkilediği (Albrecht 2012) gibi çalışanın kariyerinde yükselmesinde avantajlı olmasına katkı sunabilmektedir. Çünkü işle bütünleşen çalışanın işe ait birçok bilgiyi öğrenmiş olması, yöneticilerinin takdiri gibi avantajlar ile diğer çalışanlar öne çıkmasına olanak tanımaktadır. Bunun yanında çalışanlar mesleklerinin toplum içerisinde yüksek bir saygınlığa sahip olmasını beklemektedirler. Toplumun her ferdinin kendisine ve topluma yararlı birer birey haline gelmesinde eğitim çalışanların emeği vardır. Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde bu saygınlık durumu da etkilidir. Bunun yanında meslek seçiminde bireyin kişilik yapısına uygunlukta önemli bir etkendir (Körükçü, Oğuz, 2011). Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumak ve yükseltmekte her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin gayretleri belirleyici unsurdur. İşle bütünleşmiş öğretmenler mesleğinin icrasında ve mesleğinin yüceltilmesinde azimli bir çaba sarf edeceklerdir. Öğretmenlerin bu çabalarının eğitim sistemi, devlet politikaları ve toplum tarafından da desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü toplum ve bürokratik sistem tarafından desteklenmeyen her türlü

eğitim vizyonu, üretmenin işle bütünleşmesini sağlamada tek başına yeterli olamayacaktır (Çelikten, şanal ve Yeni, 2005).

İş hayatı ve deneyimi, çalışanların sosyal hayat ve iş yerlerindeki davranışlarını farklı şekillerde etkilediği gibi işe adanmışlık derecesiyle birlikte refah seviyesini de farklı şekillerde etkilemektedir (Albrecht 2012, 845). İşe adanmış birçok bireyin kariyer gelişimi olumlu etkilenmekte, iş ortamında sağlanan yükselme sosyal ve ekonomik birçok getiriyi beraberinde getirebilmektedir.

Bütün bunların yanında Vogelgesang, Leroy ve Avolio (2013) çalışanların işle bütünleşme düzeyleri arttıkça işlerindeki performanslarının da arttığını belirtirken, Bakker, Demerouti ve Brummelhuis (2012) işle bütünleşmenin özellikle yüksek sorumluluk sahibi kişilerde iş performansını, bağlamsal performansı ve aktif öğrenmeyi arttırdığını vurgulamıştır. Bir çalışan olarak üretmenler içinde bu durumu genellemek mümkündür.

Örgütlerin başarılarının yükseltilmesi, insan kaynaklarının doğru yönetilmesi ve çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi ile mümkün olacaktır. Okul öncesi eğitim ile başlayıp yüksek öğretime kadar geçen evreyi şekillendiren eğitim kurumlarında işle bütünleşme bu açıdan önemli bir kavram olup üzerinde durulmalıdır. Toplumsal yarar açısından iyi yurttaşların yetiştirilmesi sürecinde sorunların oluşmaması için işle bütünleşmeyi tüm eğitim kurumlarında gerçekleştirmek bu açıdan önem kazanmaktadır.

2.1.6.Yönetici-retmen ilişkilerinde işle bütünleşme

Türkiye’de kamu kesiminde çalışan memur sayılarına bakıldığında en fazla çalışan grubun retmenlerden oluştuğu görülmektedir. retmenler görev yaptıkları okul ve kurumlar açısından yöneticilerine bağlı olarak hizmet etmekte, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen hedeflere ulaşılması için performans sergilemektedir. Dolayısıyla retmenler kurumlarında sürekli yöneticileri ile etkileşim halindedir.

Yöneticilerin liderlik vasıfları, beklenti ve hedeflerdeki açıklık, adil yönetim tarzları öğretmenlerin işle bütünleşmesine olumlu etkiler oluşturduğu gibi liderlikleri dolaylı ya da doğrudan çalışanların zihinsel canlılık ve zindeliklerine olumlu yönde etkiye bulunmaktadır (Shirom, 2003). Bundan dolayı eğitim yöneticisinin sahip olduğu liderlik niteliklerinin, okul ya da kurumda görev yapan öğretmenler ve diğer personel tarafından yeterli ve bir anlam oluşturacak düzeyde olması beklenmektedir. İşle bütünleşmeyi gerçekleştiren öğretmenin örgüt liderinin desteğini alması durumunda hem eğitsel faaliyetlerinde hem de diğer faaliyetlerinde göstereceği performans da olumlu yönde bir ivme yakalayabilecektir (Zhu, Avolio ve Walumbwa, 2009). Bu doğrultuda çalışan güçlendirilmesinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin işle bütünleşmesinin tesis edilmesi önemli bir durumdur (Bakker vd., 2011). Öğretmenin işiyle bütünleşmesi okulun genelinde bu tutumun desteklenmesi ile mümkündür. Kalabalık çalışanı bulunan eğitim kurumlarında bunun bireysel boyutta sağlanması güçlükler taşımaktadır. Liderlik niteliklerine sahip bir eğitim yöneticisinin bu güçlükleri aşması ve personelini örgütün hedefleri doğrultusunda yöneltebilmesi için stratejiler geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Yöneticinin bu aşamada sergilediği sorumluluk alma, örgüte katkıda bulunma isteği gibi davranış ve tutumları, çalışanlarına da sirayet ederek iş performanslarının artmasına katkı sunabilmektedir (Liden ve Graen, 1980).

Hakanen, Bakker ve Schaufeli'nin (2006) ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden oluşan 2000 kişilik örneklem üzerinde yaptıkları analizler de lider tarafından sağlanan destek ile öğretmenlerin işle bütünleşme durumları arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu doğrulamaktadır. İşle bütünleşme çalışanın iş davranışıyla ilgili bir durumdur ve olumlu bir deneyimdir. Yöneticilerin örgüt açısından olumlu faydaları göz önünde tutarak öğretmenlerin işle bütünleşmesine destek olacak yönetsel davranışları ve tutumları sergilemesi gerekmektedir. Çünkü işle bütünleşmenin hem insani hem de pratikte işle ilgili önemli sonuçları vardır (Öncel, 2007). Çalışanların günün en az üçte birini iş ortamlarında geçirmektedirler. Bu zaman içerisinde çalıştıkları işte ve buldukları iş ortamında mutlu olma beklentileri öne çıkmaktadır. bu beklentilerin karşılanması bir çalışan, bir insan olarak bireyleri motive etmekte, üretkenliklerini artırmaktadır.

2.2.Liderlik

Bu bölümde yönetim, liderlik, liderlik kuramları, liderlik türleri, yönetici ve lider arasındaki farklar, eğitim yönetiminde liderlik, lider yöneticinin özellikleri, lider yönetici ve okul çalışanlarının etkileşimi konularına değinilmiştir.

2.2.1.Yönetim ve liderlik kavramı ile liderlik kuramları

Yönetim kavramının literatürde birçok tanımı bulunmasına rağmen genel olarak “insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli kullanılması” (Aydın, 2000; Kaya, 1999) şeklinde tanımlanması, birçok bilim insanı tarafından benimsenmiştir. Yönetim bir süreci barındırmaktadır. Bu durum ön planda tutularak bu kavramı “örgütün elindeki insan ve madde kaynaklarını planlayarak, örgütleyerek, yönlendirerek, eşgüdümleyerek, denetleyerek etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ile amaçlarını gerçekleştirme süreci” şeklinde tanımlamasını yapmak da mümkündür (Kaya, 1999). Tosun (1990) ise yönetimi bireyleri belli bir amaca yöneltme ve bu süreçte bireyler arasında iş birliğini tesis etme çabalarını yönetim kavramı olarak açıklamaktadır. Tanımlarda görüldüğü gibi örgütün hedeflerine ulaşması için tüm aktörlerin sürece dahil edilmesi önemlidir.

İnsanlığın varoluşuna kadar uzanan süreç içerisinde yönetim kavramı mal ve hizmet üretiminin olduğu her yerde var olmuştur. Yönetim faaliyetlerinin bilimsel açıdan değerlendirilmesi, yönetim biliminde üç temel kurama göre ele alınmıştır. Bu kuramlardan Klasik Kuram yönetim kavramının yapısına, Neoklasik Kuram davranışa, Modern Kuram örgüt boyutuna göre tanımlamalara ağırlık vermiştir (Bursalıoğlu, 2003; Güçlü, 2003; Özalp, 2001). Klasik kuram yönetim kavramını “Bilimsel Yönetim”, “Bürokrasi” ve “Yönetim Süreci” yaklaşımları ile ele almıştır ve bu kuramlarda örgütte insan, ikinci plandadır. Örgüt bir makine gibidir ve belirlenen yapı ve fonksiyonlarına göre işlemelidir. Klasik kuramın bu yaklaşımına tepki olarak Neoklasik Kuram ortaya çıkmıştır ve yönetimin ayrılmaz parçası olan insan ön plana çıkartılmıştır. Bu yaklaşım günümüz insan kaynakları yönetiminin de tohumlarını atan düşünce olarak görülmektedir (Eren, 1998). Modern kuram ise yönetim kavramını, insan davranışlarını üretim

boyutunda harekete geçirmeye çalışarak örgütte birçok etkenden etkilenebilen açık bir sistem olarak ele almıştır. Modern kuram ile yönetim sürecinin bilimsel değerlendirme alanı olarak görülmeye başlanması, yönetimin “bilim mi” “sanat mı” tartışmalarını da beraberinde getirmiştir (Koçel, 2011). Zaman içerisinde yaşanan bu değişimler yönetim alanında görev yapan yöneticilerin niteliklerinde de değişimleri zorunlu kılmıştır. Ortaya konulan her yeni yönetim tarzı, o tarzı benimsemiş yöneticileri ön plana çıkarttığı söylenebilir. Günümüz çağdaş yönetim anlayışları yöneticilerin liderlik vasıflarına vurgu yapmaktadırlar.

İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye geçen liderlik kavramına yönelik yapılan tanımlamalarda, lider ve liderlik kavramları arasında net bir ayrım yapılmadığı görülmektedir (Şişman, 2004). Lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış şekli olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2000). Sosyal bilimlerdeki disiplinlere göre liderlik tanımlarında kişilik özelliği, bir makamın özellikleri, bir davranış kalıbı şeklinde farklı ele alışı yapılmış, ortak bir algı dayanağı üzerinde buluşulamamıştır (Can, 1991).

Koçel (2001) lideri, örgüt üyelerini bir gaye doğrultusunda motive edip onları hedefe ulaştırmak için süreci yönlendiren kişi olarak görürken aynı zamanda belirli koşullar içerisinde bireysel ya da örgütsel hedeflere ulaşmak için bir kişinin başka kişi ya da grupları etkilemesi ve yönlendirmesi şeklinde açıklamada bulunmuştur. Lider, grubun yapısından etkilenmekte, grubun farklı özelliklerini keşfetmekte ve grubun özelliklerini kullanarak dikkati üzerinde toplayarak grubun enerjisini istenilen yöne kanalize etmeyi başarmaktadır (Ergun, 1992). Davis (1988) ise lideri, işgörenleri belirlenmiş hedefler doğrultusunda çaba göstermeye ikna edebilme yeteneğine sahip olan kişi” şeklinde tanımlarken, Stogdill (1963, akt: Özdemir, Sezgin ve Koşar, 2013) çalışanların görüş ve önerilerini önemseyen, örgütün gelişmesinde çoğul katılımı sağlayabilen, paydaşları örgüt amaçları etrafında toplayabilen, kurumsal misyon ve vizyonu belirleyen, örgüt iklimini geliştiren ve katılımcı, destekleyici ve yönlendirici özellikleri ön plana çıkan kişi olarak değerlendirmektedir. Lider tanımının yanında liderliğe yönelik yapılan farklı tanımlamalardan bazıları şu şekildedir:

Liderlik, geniş bir zaman periyodunda birçok farklı çevresel koşulların etkisi içerisinde, gruptaki diğer insanlara ve farklı gruplara etki ederek; kişilerin ve topluluğun amaçlarına ulaşmalarını sağlamaya gayret etmektir (Ağın, 2001). Liderlik, grubun yaşantılarını düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun mevcut gücünden yararlanma süreci (Pehlivan, 2002) olduğu gibi etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964). Liderliği etkili kılan grup çalışmasıdır. Çünkü grup etkinliği ve verimliliği için insan çabalarının birleştirilmesi ve eş güdümlenmesi gerekmektedir. Bu da lidere olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla tarihin her sürecinde varlığını koruyan lider ve liderlik gelecekte bu yönde ihtiyaçlar doğrultusunda devam edecektir.

Liderlik kavramı üzerine Amerika ve diğer batı ülkelerinde kuramsal temelli araştırmalar yapılmış, günümüzde de yapılmaya devam edilmektedir. Bu araştırmaların “liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar” gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Liderlik kavramını ele alan kuramları genel olarak Özellikler kuramı, Davranışsal kuram ve Durumsallık kuram olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Şişman, 2002). Bu kuramlar aşağıda kısaca ele alınmıştır.

2.2.1.1.Özellik kuramları

Liderlikle ilgili ilk yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Bu görüşü savunanların ortak düşüncesi liderliğin doğuştan gelen bir özellik olarak kabul edilmesidir. Liderler doğuştan varolan fiziksel, düşünsel, sosyal ve kişilik özellikleri ile diğer insanlardan farklıdır. Belirtilen farklı özellikler, kişilerin grup içerisinde ayrışmasını ve grubun yönetilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Tengilimoğlu, 2005). Özellikler yaklaşımı liderleri diğer bireylerden ayıran bu özelliklerin ortaya konulmasına yönlendirmiştir. Bu özelliklerin tespiti hem liderleri tanımayı hem de yeni liderlerin yetişmesine zemin teşkil etmektedir. Yaklaşımına göre kişilerin bireysel ve psikolojik özellikleri lider olup olamayacaklarını belirlediği gibi doğuştan gelen bu özellikler, kişiyi her koşulda liderliğe taşımaktadır (Şimşek, 2006). Bunun yanında Yulk (1989) liderlerin örgüte bireysel katkılarına vurgu yaparak, liderin sahip olduğu teknik, kavramsal ve sosyal yeteneklerinin etkili bir liderliğin ön koşulları olduğunu belirtmektedir. Bu kuramcılar tarafından yapılan araştırmalarda liderlerin, fiziksel, bireysel, duygusal, zihinsel ve sosyal özelliklerinin

sınıflandırılması yapılmıştır. Bu özellikler çerçevesinde lider adayları tahmin edilmeye çalışılmıştır (Keçecioğlu, 1998). Günümüz toplumsal gelişmişlik ve fırsat çeşitliliği içerisinde bireylerin kendilerinde var olan liderlik vasıflarını ön plana çıkartmaları sadece kişisel çabalarla mümkün olamamaktadır. Liderlik özelliklerinin sivil toplum kuruluşları, siyasi partiler, büyük şirket yönetimleri, bürokratik yapılar gibi çevresel unsurlar tarafından fark edilerek kişiye gerekli fırsatları sunması ihtiyaç duyulan liderlerin yetişmesine katkı sunabilir.

2.2.1.2. Davranışsal kuramlar

Davranışsal kurama göre liderliğin belirgin özelliği kişisel yetilerden ziyade liderlik sürecinde gösterilen davranışların niteliğidir. Bu doğrultuda kuramcılar, liderlerin davranış stillerini belirlemeye çalışılmışlardır. Liderin sergilediği iletişim şekli, ats-üst ilişkilerindeki davranışları, bireyleri etkileme şekli, olay veya olgulara yaklaşımı, planlama, koordinasyon, amaç ve stratejilerin belirlenmesi ve bunlara ulaşmada sergilenen efor, karar alma stili, yetenek ve yetkilerini devretme ya da devretmeme süreçlerin nasıl işlettiği gibi faktörler açısından liderler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır (Owens, 1976; akt. Tengilimoğlu, 2005). Bu kuram aynı zamanda liderlik davranışının, eğitim ile öğretilip geliştirilebileceğini savunmaktadır. Zira liderlik bir davranışlar bütünü olup davranışların eğitim ile geliştirilebileceğine vurgu yapılmıştır. Bu aşamada liderin yetiştirilmesinde örgütün kapasitesi, teknoloji, kültür, iklim gibi çevresel faktörlerin etkisinin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Erçetin, 2000). Özellikle 17. yüzyılda Locke ve Hume gibi filozoflar bireyin bütün fikirlerinin oluşmasında ve gelişmesinde deney ve tecrübenin en önemli aktör olduğunu, doğuştan zihnin boş bir levhadan ibaret olduğunu belirtmişlerdir (Gökberk, 1993). Bu görüşler davranışsal kuramın ilkelerini güçlendirmektedir. Doğuşta var olmayan tüm bilgiler, geliştirilen her türlü yeti ve yetenekler yaşam süreci içerisindeki edimlerle kazanılmaktadır. Kişilerin liderlik özellikleri potansiyeli doğrultusunda eğitimle geliştirilerek kurum ve kuruluşların ihtiyaç duyduğu liderlerin yetiştirilmesi mümkün olabilecektir. Liderlik eğitimi iyi kurgulanmış bir yapıda, evrensel ve toplumsal gelişmeler ışığında hazırlanarak lider adaylarına verilmelidir. Bu eğitimlerin içeriğinde liderin daha donanımlı bir teknik bilgiye sahip olması da sağlanmalıdır.

2.2.1.3.Durumsallık kuramları

Durumsallık Kuramı her yer ve şartta, tek bir yönetim şeklinin geçerli olamayacağını söyleyerek, liderliğin olduğu koşullara ağırlık veren bir yaklaşım olmuştur. Farklı koşulların farklı liderlik stillerini zorunlu kılacağı belirtilmiştir (Eren, 1991). Durumsal kuram yaklaşımlarının ana parolasını “Liderlik özellikleri ve lider davranışları her ortamda aynı geçerliliğe sahip değildir” şeklinde ifade etmek mümkündür (Şişman, 2004). Buna göre her durumda etkili bir liderlik tarzı mümkün olmayıp, bir süreç neticesinde oluşan durumlar ya da aniden ortaya çıkan gelişmeler karşısında önceden kestirilen bir liderliğin mümkün olamayacağı, liderin bu durumlarda kendini göstererek diğer insanlardan ayrışacağı, sorunun çözümünü sağlamada etkili olanın lider olduğu savunulmaktadır (Başaran, 1998). Liderin amaçları, paydaşların yetenekleri, beklentiler, örgütün özellikleri, liderin ve paydaşların sahip oldukları tecrübe, örgütsel iklim liderliği etkili kılan faktörlerdir (Koçel, 2001). Günümüzde ise her alanda kompleks birçok değişim yaşanmaktadır. Bu gelişmeler o kadar hızlı meydana gelmektedir ki örgütlerin bu değişime ayak uydurmalarında gecikmeler yaşanabilmektedir. Örgütleri bu değişimler karşısında geliştiren liderlerin de bu değişim karşısında her zaman etkin olabilmesi mümkün olamamaktadır. Çünkü bazı değişim faktörlerini her zaman kontrol etmek mümkün olamamaktadır. Çevresel faktörlerin etkilerini, örgüt içi faktörlerin etkisi gibi kontrol etmek çoğu zaman güçlükler taşımaktadır.

2.2.2.Liderlik tarzları

Geleneksel liderlik teorilerinde liderlik görev odaklı ve çalışan boyutunda ele alınırken, çağdaş liderlik teorilerinde çerçeve diğer alanlarla zenginleştirilerek ilişki kurulmaya çalışılmaktadır. Değişen koşullar, eğitim olanaklarının gelişmesine bağlı kişisel özellikler ve rekabetçi örgüt yapıları liderlik stillerini de çeşitliliğini beraberinde getirmektedir (Vural, 2008). Bu araştırmada liderlik tarzlarını iyi anlaşılması açısından dönüşümcü-yenilikçi, etkileşimci, otokratik, demokratik-katılımcı, kültürel, vizyoner, etik ve öğretimsel liderlik tarzlarına değinilmiş, eğitim kurumları açısından kısaca ele alınmıştır.

2.2.2.1.Dönüşümcü-yenilikçi liderlik

Dönüşümcü lider fikri ilk kez Burns (1978) kullanmış, Bass (1985) tarafından geliştirilmiş, Sergiovanni tarafından ise okul reformunun eleştirisi olarak yeniden düzenlenmiş bir liderlik tarzıdır (Owens, 2001). Dönüşümcü liderlik, sosyal sistemlerden biri olan örgütlerin sürekli bir değişimin içerisinde olması ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Değişimin süreklilik göstermesi, örgütün çevresel etkenlere karşı gelişimine devam etmesi, rekabet ortamında ayakta kalabilmesi, örgütsel değişimin örgüt boyutunda genişletilmesini zaruri kılmıştır. 1990'lı yıllarda yaygınlaşan dönüşümcü liderlik örgüt yapısında köklü ve etkili değişimlerin kısa süre içerisinde gerçekleştirilmesini amaçlayan bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderler, düşünen, sorgulayan ve değişim adımlarını örgüt içerisinde başlatıp sürdüren bireyler değildir. Dönüşümün örgütün tüm hücrelerinde hissedilmesi ve desteğin her boyutta sağlanabilmesi için davranışlarıyla insanlara örnek olarak, fikir ve düşünceleri diğer bireylere aktaran, girişimciliği ve gelişmeyi sağlayacak ortamları hazırlayan kişilerdir. Dönüşümcü liderler, çalışanların bireysel amaçları ile grup amaçlarını bir araya getirerek dönüşüme ivme kazandırmayı hedeflemekte (Çelik, 2000), örgütlerinin öğrenen örgüt olmaları için çaba sarfetmektedirler. Sürekli gelişimi ön planda tutarak, örgüt üyelerini sürekli canlı tutma hedefleri arasındadır. Eğitim sistemi ve eğitim paydaşları değişimi hissederek, gerekli donanımları bireylere kazandırmayı hedeflediği için dönüşümcü liderliğin eğitim ortamlarında kullanımı daha ön planda olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderliği Buluç (2009), “problemlere farklı bakış açısı geliştiren, çalışanlarına mantık ve sezgilerini birlikte kullanmayı öğreten, insanları farklı bir birey olarak gören ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışan bir liderlik stildir” şeklinde tanımlayarak, dönüşümcü liderliğin eğitim kurumları için gerekli ve başarılı olabilecek bir liderlik stili olduğu tezini güçlendirmektedir. Dönüşümcü-yenilikçi lider çalışanlarını örgütün amaçları doğrultusunda iş birliğine özendirmekte ve çalışanlar arasında bağlılığı güçlendirmeye çalışmaktadır. Bu liderlerin başarılı olması, demokratik tutum sergilemesi ve gücünü paylaşması ile mümkündür. Eğitim kurumları ise değişimlere en hızlı refleksleri vermesi gereken kurum arasındadır. Genç neslin yetiştirilmesi ve toplumun her alanda geleceğe taşınması, eğitim kurumlarının etkililiği ile ilişkilidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de öğretmenler için “Dijital öğrenme materyalleri geliştiren

lider öğretmenler desteklenerek teşvik edilecektir.”; eğitim yöneticileri için ise “Okul, çağın ihtiyaçlarına uygun gerçek kimliğini bulduğunda o kurumda ekip olma, üretme ve insanlık bilinci artacaktır. Şeklindeki ifadeler bu durumu göstermektedir. Bu süreçte en kritik aktör okul yöneticisidir. Yönetici hem okulun mevcut kapasitesini yok edebilecek hem de çok sınırlı imkânlardan hayal ve hayat üretebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında her okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu nedenle yetkinin ötesinde okul yöneticisinin okuldaki çocuktan veliye kadar güvene ve uzmanlığa dayalı etki gücü belirleyicidir. Bu etki gücünün rolü yalnızca eğitim planındaki unsurlar için değil aynı zamanda öngörülemeyenlerin yönetilmesinde de önemlidir.” (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 2019). Belirtilen ifadelerde Milli Eğitim Bakanlığının eğitim alanında erişmek istediği hedeflere ulaşılmasında öğretmen ve eğitim liderlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum eğitim liderlerinin dönüşümcü-yenilikçi liderlik tutumlarının süreçte önem kazandığını göstermektedir.

2.2.2.2.Etkileşimci liderlik

Etkileşimci liderlik, örgütün belirli hedefler doğrultusunda küçük çaplı ve olağan değişimleri gerçekleştirmeyi sağlayan bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzında lider, bazı ödül araçları ile kendisinin takip edilmesini sağlamaktadır. Örgüt üyelerinin kurallara uyması bu liderlik tarzında önemlidir (Black ve Porter, 2000). Geçmişin tecrübeleri ve geleneklerin yeni nesle aktarılması ön planda olup, yenilik ve yaratıcılık yönü az olan bir tarzıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Koçel (2010) etkileşimci liderliği, çalışanlar ne kadar başarılı ise lider üyelerine o kadar destek olunduğu, liderin belirlediği ya da önceden belirlenmiş kuralların gerçekleştirilmesini kontrol ettiği ve gerektiğinde müdahalede bulunduğu, liderin örgütte meydana gelen bir sorun karşısında müdahale bulunduğu diğer durumlarda pasif durumda olduğu, örgüt üyelerinin işle ilgili amaçların ve standartların belirlenmesinde serbest bırakıldığı bir liderlik stili olarak değerlendirmektedir. Bu liderlik özelliği, eğitim yöneticisinin okulun tüm paydaşları ile etkileşim içerisinde bulunmasına ve örgüt hedeflerine ulaşılmasında önemli görev ve sorumlulukları yerine getirmesini gerektirmektedir. Eğitim kurumları sadece mevzuatla belirlenmiş ilişkilerin ötesinde birçok etkileşimi barındırmaktadır. Bu etkileşimin geliştirilmesi ve örgüt yararına kanalize edilmesinde eğitim lideri anahtar kişidir. Eğitim lideri ve öğretmenler arasında

olumlu yönde sağlanan etkileşim okulun sunduğu hizmetlerin kalitesini artıracak fırsatları taşımaktadır.

2.2.2.3.Otokratik liderlik

Otokratik liderlik, örgütün amaç, plan, politikalarının belirlenmesinde paydaşların yönetim dışında tutulmasını benimseyen bir liderlik tarzıdır. İzleyicilerin bu süreçte söz hakları yoktur. Liderler kurallar koyan, izleyiciler ise liderden alınan emirlerin uygulayıcısı konumundadır. Yönetimin bütün yetkisi liderde toplanmıştır (Eren, 1998). Bu liderlik tarzında tüm kararlar lider tarafından alınmakta, astların kararlara katılımı ve liderlik özelliklerini geliştirmelerine fırsat verilmemektedir. Otokratik liderlikte örgütün hedef ve uygulamalarına ilişkin belirsizlik hakim olup; örgüt üyelerinin çalışma performansı liderin işin başında olmasına bağlıdır. Örgüt üyelerinin benimsediği bir otokontrol sistemi mevcut değildir. Kuralların katı olması, çalışanların düşüncelerine önem verilmemesi zaman içerisinde çalışanları örgüt hedeflerinden ve liderden uzaklaştırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. Lider örgütün iş ve işlemlerindeki kurallar ve yasalardan gücünü alarak, astları ile biçimsel bir ve kuralcı bir kalıp içerisinde süreci yönetir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bununla birlikte demokratik ortamlarda otokratik tutum sergileyen eğitim yöneticiler, öğretmenler tarafından kabul görmemektedir. Otokratik tutum sergileyen eğitim yöneticisinin eğitim kurumu çalışanları ile iletişimde yetersizlikler ön plana çıkmaktadır. Düşünce ve çalışmalarına değer verilmeyen öğretmenler, eğitim yöneticisinin inisiyatifi doğrultusunda uygulanması istenilen kararlara ilgisiz kalabilmektedir. Öğretmenlerin, otokratik lidere karşı olumsuz duyguları zaman içerisinde pekişerek eğitim yöneticisinin otoritesi yetersiz görülebilmekte ve etkililiğini kaybedebilmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında sorunları beraberinde getirmektedir.

2.2.2.4.Demokratik-katılımcı liderlik

Demokratik-katılımcı liderlik, örgüt çalışanlarına örgütün işleyişi ile kararların alınmasında daha çok söz hakkı ve yetkinin verildiği, çoğunluğun katılımı ile kararların

alındığı, örgüt liderinin iş başında olup olmamasına göre değişmeyen bir sadakat ve performansın sergilendiği bir liderlik durumudur. Demokratik-katılımcı lider, nazik davranışlar sergileyen, çalışanlarına dostça davranan, katılımcılarına tam özerklik ortamı sağlayanıdır (Başaran 1992). Kararlara katılan örgüt üyelerinin kendilerine verilen değer doğrultusunda iş görme ve işlerine yönelik motivasyonları artarken, tatmin düzeyleri yüksek düzeyde gerçekleşmektedir (Eren, 2006). Demokratik-katılımcı liderlik tarzı, ivedi kararların alınması durumunda aksaklıklara neden olabilmektedir. Acil durumlarda örgüt üyelerinin çözüm önerilerine yönelik katılımlarının sağlanması hızlı olamamaktadır. Lideri destekleyecek bilgi ve tecrübeye sahip olmayan paydaşların olduğu durumlarda da ekip üyelerinin etkinliğinin az olması da bu liderlik tarzının dezavantajları arasındadır.

Eğitim yöneticisinin demokratik-katılımcı liderlik tutumunu sergileyebilmesi, öncelikle yöneticinin demokratik bir bakış açısına sahip olması ile mümkündür. Demokratik bakış açısına örgütün diğer üyelerinin de sergilemesi gerekmektedir. Demokratik liderlik tarzını sergileyen eğitim yöneticisi, öğretmenlerin güven algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim örgütünde oluşturulan demokratik ortam tüm paydaşları örgüt hedeflerine odaklanmasını kolaylaştıracaktır. Örgütün ilerlemesi ve gelişmesinde örgüt üyelerinin fikirlerinden yararlanılmasını sağlayarak örgütsel bağlılığı güçlendirmektedir.

2.2.2.5.Kültürel liderlik

Güvenç (1979) tarafından kültür, “toplumlarda yaşayan insanlar ya da gruplar tarafından yaratılan ve ortaklaşa paylaşılan tutum, değer, davranış ve alışkanlıklar bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Kültürün toplumsal yapı üzerindeki önemi ne ise yönetici ya da liderin bir örgüt kültürü üzerindeki etkinliği de o derece önemlidir (Poussard ve Erkmen, 2008). Örgütsel kültür üzerine yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkan kültürel liderlik yaklaşımının (Erdoğan, 2004), misyonunun yeni bir kültür oluşturma fikrinin oluşturma olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında kültür liderliği öğrenci ve öğretmenlere daha uygun eğitim ortamlarının sunulması, okul kültürüne yeni değerlerin katılması, geleneklerin değiştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Burada bahsi

geçen gelenekler toplumsal yapıya ait gelenekler olmayıp okul ve eğitimde kabul görmüş değerlendirmelerdir (Çelik, 2003). Kültürel lider okulunun değer ve kurallarını özümser ve bunlara tüm paydaşların uyması için gayret gösterir. Kuralların ve değerlerin herkes tarafından kabul edilmesi, okul kültürünün gelişmesinin ön koşulu durumundadır. Bireysel kültür ve okul kültürü arasındaki uyumun paydaşlar tarafından sağlanması bu süreci güçlendiren bir etkiye sahiptir (Unutkan, 1994). Eğitim kurumlarında okul kültürü oluşturma kavramı, günümüzde okul gelişimi boyutunda ayrı önem kazanmıştır. Çünkü kültürel liderlik okulun kurulduğu günden itibaren oluşmaya çalışan yapısını, günümüz değerleri ile örtüşmeyi başarabilmelidir. Eğitim kurumlarının, her alanda olduğu gibi kültürel alandaki değişimleri takip ederek, bireylerin bunlara ayak uydurmasına destek olması gerekmektedir. Kültürel liderlik tutumu, eğitim yöneticine bu değişimin takip edilmesinde ve eğitim kurumunda hayata geçirilmesinde destek olabilir.

2.2.2.6.Vizyoner liderlik

Vizyon kavramı, geleceğe bakış, gelecekte ulaşılması istenen yer olarak ifade edilecek olunursa, vizyoner liderlik örgütün gelecekte ulaşma istediği yere götürülmesinde örgüt içerisindeki bireylerin etkileşiminin sağlanması, gelecek planlarının yapılmasının sağlanması olarak tanımlamak yerinde olacaktır (Aksu, 2009). Vizyoner liderlik örgüt için gerçekçi, ulaşılabilir, güvenilir ve etkileyici bir geleceğe taşıma ve bunun alt yapısını oluşturma sürecidir. Bu aşamada vizyoner liderin diğer bireylerden farklı olarak geleceği kurgulaması ve paydaşlarına bu kabul ettirip bu yönde onları motive edilmesini sağlaması gerekmektedir (Gümüşeli, 2001). Okullarda her dört yılda bir hazırlanan stratejik planların hazırlanması bir ekip işi olarak değerlendirildiğinde vizyoner bir okul liderinin, okulun geleceğe bakışını yansıtacak stratejilerin belirlenmesi, gerekli planlanma ve uygulamaya yönelik süreci iyi yönetebilmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonunda, vizyoner liderlik yaklaşımını desteklemektedir. Çünkü bu belgede Türk Milli Eğitim sisteminde istenilen değişimin, vizyoner bir yaklaşımla mümkün olacağı düşünülmektedir. Vizyoner liderliğin belirleyici olabilmesi fikir ve eylem boyutunun etkili bir kararlılıkta gerçekleştirilmesine bağlıdır.

2.2.2.7.Etik liderlik

Ahlak insanların varoluşsal bir durumudur. Dinsel yaşam, felsefi görüşler, toplumsal değerler insanın her zaman iyi, doğru, güzel çerçevesinde yaşamasını isterler. İşte bu noktada değerleri özümsemiş ve yaşamında bir ilke olarak değerlendiren bireylere ve liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim ahlaki ya da etik ilkeleri özümsememiş bir liderin topluma karşı olan görev ve sorumluluklarını bu ilkeler çerçevesinde gerçekleştirmesi mümkün görülmemektedir (Bursalıoğlu, 1994). Etik liderler mensubu oldukları örgüt üyelerinin etik ilke ve değerler doğrultusunda hareket etmesini ve bu ilkelerin kurumsallaştırılmasını hedeflenmektedir (Kırel, 2001). Etik liderliğin güç kaynağını moral güçler oluşturmaktadır. Etik lider örgütün hedeflere yönlendirilmesinde, üzerindeki yetkilerden ziyade örgüt üyeleri üzerindeki etkisini kullanan konumundadır (Çelik, 2000).

Örgüt liderlerinin dürüstlük, doğruluk, adalet, hoşgörü, kural ve değerlere saygı, takdir etme, adil şekilde ödüllendirme, sosyal sorumluluk sahibi olma, liyakat kriterlerine uygun davranma gibi temel etik değerlere bağlı olması ve bu çerçevede davranması önemlidir (Aktan, 1999). Etik lider, kararlarını etiksel sorumluluk doğrultusunda alır, bu süreçte lider yetkisini değil etkisini kullanmaktadır. Etik değerlere sahip liderin çalışanlar tarafından benimsenmesinde etik değerlere bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim liderinin tutum ve davranışları kurumun etik havasının oluşmasında belirleyici etkiye sahiptir. Buna karşın eğitim kurumunda eğitim faaliyetlerindeki olumsuzluklara okul yöneticisinin ilgisiz kalması, o kurumda öğrenci ve toplumun kandırıldığı bir havanın olduğunun göstergesi kabul edilebilir (Gülcan, Kılınç, Çepni, 2012). Eğitim kurumlarında akademik başarısı yüksek öğrenci yetiştirmenin yanı sıra en önemli eğitsel faaliyetlerden birisinin iyi insan yetiştirme olduğu vurgulanmaktadır. Etik ilkelerin var olmadığı bir eğitim kurumunda iyi insan yetiştirme çalışmaları sekteye uğrayabilir. Bu durum sosyal adalet ve eşitlik beklentileri baskısı altında, eğitim yöneticisinin etik liderlik davranışlarını göstermesini zorunlu kılmaktadır.

2.2.2.8. Öğretimsel liderlik

Eğitim kurumlarında sıkça başvurulan liderlik tarzlarının başında öğretimsel liderlik gelmektedir. Öğretimsel liderlik öğrencilerin başarılarını, eğitim kurumunun misyon ve vizyonunun belirlenmesi, okulun yönetilmesi, eğitsel faaliyetlerin sürdürülmesini kapsayan bir liderlik tarzıdır (Gümüseli, 1996). Buna göre eğitim kurumlarındaki yöneticilerin iyi bir yönetici olmaları gerektiği gibi iyi bir örgütsel liderde olmalıdır. Okullarında eğitim öğretim faaliyetleri göz önünde bulundurulursa öğretimsel liderlik vasıflarına sahip liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 1998). Öğretimsel liderliğin nitelikleri on bir ana başlıkta ifade edilebilir (Özden, 1999). Bunlar; okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programlarını eş güdümlenme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalıştırmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme şeklindedir.

Öğretimsel lider okulun gündelik işlerinden daha çok eğitim-öğretim kalitesinin geliştirilmesine odaklanmalı ve uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasına destek olmalıdır. Okul personelinin mesleki gelişmesine de katkı sunması bu süreci geliştirecek eylemler arasındadır. Öğretimsel lider davranışlarını sergileyen yöneticinin öğretmenler tarafından da desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerde sınıf yönetiminden okul yönetimine kadar olan her süreçte öğretimsel lider özelliklerini sergilemesi, örgütün başarısı için önemli bir argümandır. Öğretimsel liderin yönetsel becerilerini, öğretmenlerin devamsızlıklarını engellemek için ders programlarının etkili düzenlenmesini sağlama, öğretmenler ile etkili iletişim kurabileceği toplantılar düzenleme, sorumlulukları eşit olarak dağıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemseme, ortak kararlar alınmasını özendirme, eğitim politikalarının yönetilmesinde tutarlı ve net davranma, sağlıklı kararlar alabilmek için kurumsal bilgi kanallarını kullanma, örgüt içerisindeki tüm personele eşit davranma, öğretmenlerin yönetsel görevlerden çok öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirmesine yönlendirme, problem çözme yeteneği güçlü şeklinde sıralanabilir. Eğitim kurumları eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirildiği ortamlar olması nedeniyle bu ortamlarda öğretimsel her türlü faaliyetin ön planda tutulması gerekliliği öğretimsel liderliği daha anlamlı kılmaktadır.

2.2.3.Yönetici ve lider arasındaki farklar

Liderlik ve yöneticilik üzerine yapılan tartışmaların 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra yoğunlaştığı, günümüzde de bu tartışmaların devam ettiği görülmektedir. Liderin yönetim disiplinlerinden mutlak düzeyde yararlanması bir zorunluluktur. Yöneticilerin ise görevlerini yerine getirebilmesi için liderlerin sergilediği davranışlardan bazılarını sergilediği görülmektedir. Liderliğin öncülü, iyi ve etkili yöneticilik tutumlarını sergilemesidir. Yönetimdeki kalite ise bilgi, deneyim, disiplin ve farklılık yaratacak çalışmalar ile mümkündür (Kozlu, 2012). Birbirinden farklılık gösteren liderlik ve yöneticilik kavramlarının çoğu zaman birbirinin yerine de kullanıldığı da olmuştur. Yönetici, örgütlerin belirlenmiş hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan, koordinasyon ve denetim görevini gerçekleştiren kişidir (Akyar, 2011). Lider ise örgütün hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde yöneticinin yaptığı görevlerin dışında ekibini yönlendiren, motive eden, gelişimi ve değişimin sağlanmasında ana aktör konumunda olan vizyon sahibi kişidir (Erdem ve Dikici, 2009). Yönetici yazılı mevzuat çerçevesinde görevini kurallar doğrultusunda en az risk alarak gerçekleştirmeyi tercih ederken, lider çalışanlarını motive etmeyi ve tüm paydaşları hedef doğrultusunda amaca kanalize etmeyi sağlamak için etkili iletişim ve ikna yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedir. Literatürde yöneticilerin işleri doğru yapma gayreti, liderlerin ise doğru işleri yapma gayretinin ön planda olduğu kabul edilmektedir (Karcıoğlu, 2003).

Tablo 2.1’de görülebileceği gibi lider, vizyoner bir bakış açısına sahiptir. İnsan kaynaklarının yönetilmesinden, kurumsal yapının işletilmesine kadar her alanda gelişmeyi ön planda tutması lideri, yöneticiden ayırmaktadır. Yönetici, mevzuatlar çerçevesinde örgütünü yönetir. Genel olarak rutin işlemleri gerçekleştirmektedir. Lider ise bunların dışında, örgütün gelişmesi için yenilik ve iyileştirme çalışmalarında bulunur. Yönetici, lider gibi değişime açık değildir. Mevcut düzenin korunarak sürdürülmesi taraftarıdır. Lider ise farklılık yaratacak fırsatları oluşturmaya çabası içerisindedir. Yönetici kendi yönetim anlayışının ve kendisinin zarar görmemesi için risk almaktan kaçınırken, lider ise stratejik riskler alarak sistemin gelişmesine katkı sunar. Yönetici bürokratik yapının gerekliliklerine odaklanırken, lider insan odaklı bir yönetim anlayışını sergiler. Yönetici astlarına güvenmediği için kontrol odaklı bir yönetim anlayışını, lider

ise güvenin tesisine özendirici tavır içerisinde olarak örgüt içerisinde otokontrol anlayışın oluşmasını hedefler. Yönetici astları üzerinden yöneticiliğini ön plana çıkartırken, lider çevresel faktörleri fırsata dönüştürme gayreti içerisinde.

Bennis'in (1994; akt. Güney, 2007) lider ile yönetici arasındaki farklılıkları değerlendirmesi Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Yönetici ve Lider Karşılaştırması (Bennis, 1994; akt. Güney, 2007)

| Yönetici | Lider |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| İdare eder | Yenilikçidir |
| Düzeni korur ve sürdürür | Farklılık yaratır |
| Koruyucudur | Geliştiricidir |
| Sistem odaklıdır | Kişi odaklıdır |
| Kontrol eğilimlidir | Güveni özendiricidir. |
| Kısa bakış açısına sahiptir | Uzun bakış açısına sahiptir |
| Nasıl ve ne zaman önemlidir | Ne ve niçin önemlidir |
| Alt yönetsel kademelere bakar | Çevreye bakar |
| Mevcut durumu kabul eder | Mevcut durumu sorgular |
| Yerleşik normlara uygun hareket eder | Yerleşik normların dışına çıkar |
| İşleri doğru yapandır | Doğru İşleri yapandır. |

2.2.4.Eğitim yönetiminde liderlik

Türkiye'de okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatları ile belirlenmiştir. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, yöneticilik alanındaki yeterlilikleri, yöneticilerin lider olma düzeylerini belirlemektedir. Lider olmayı başarmış yöneticilerin ise her zaman kurum çalışanlarının isteklerini karşılayabileceğini söylemek mümkün değildir. Çünkü liderlik birçok boyutuyla uzmanlık gerektiren bir oluşum olarak değerlendirilmelidir (Çelik,1999). Eğitimden beklentiler de göz önünde tutulduğunda eğitim yöneticilerinin hem iyi bir yönetici hem de takım lideri olarak iyi bir performans sergilemesi beklentiler arasındadır. Eğitim kurumlarında tek başına yasal çerçeve ile çizilmiş iş ve işlemlerin yürütülmesi, eğitim yöneticiliği açısından yeterli olmadığı gibi toplumsal sorumluluklar, öğrenci ve

eğitimcilerin ortak bir amaç doğrultusunda yönlendirilmesi, iş ve güç birliğinin sağlanabilmesi içinde etkili liderlik davranışlarının sergilenmesini gerektirmektedir (Alkan, 2001). Kısaca eğitim kurumundaki yöneticinin örgütün amaçlarına yönelik bir ivme kazandırabilmesi için okulda liderlik yapılması gerekmektedir. İnsanların birlikte çalıştığı ve insanların eğitsel anlamda bir sürece sokulduğu eğitim kurumlarında bu süreç bir gerekliliktir (Schermerhorn, 1989).

Eğitim kurumu yöneticilerinin öncelikli görevleri arasında kurumu amaçlarına uygun yönetilmesini sağlamak gelmektedir. Amaçlarına uygun yönetilen eğitim kurumlarının ilk ürün kontrolünün, öğrencilerin öğrenmelerinde görülen ilerlemelerdir. İlkokulu öğrencilerinin okuma-yazma ve temel bilgileri alıp ortaokul sürecine hazırlanması, ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin istedikleri üniversite ve bölüme yerleşmesi bu ürün çıktılarında örnek olarak verilebilir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenmelerinde, eğitim kurumunun etkisi dolaylı da olabilir (Balcı, 1993). Ancak başarılı, etkili ve revaçta olan eğitim kurumlarının bu ivmelerini, etkili liderlik niteliklerine sahip yöneticilerinin öne çıkardığı savını birçok araştırma desteklemektedir (Şişman, 2004).

Etkili liderlik vasıflarına sahip yöneticiler, eğitim kurumlarının son derece kompleks, bir o kadar açık ve sade yapısına rağmen gelişen teknoloji, değişen toplumsal olgular karşısında yenilenmesini gerçekleştirme gayreti içerisinde. Eğitim sisteminin, eğitim kurumlarının, yönetici ve eğitimcilerin yaşanan değişime ayak uydurması ve gelişmeleri takip ederek eğitim faaliyetlerine yansıtmasında okul yöneticisinin liderlik özellikleri önemli rol oynamaktadır. Çünkü mevcut yapıyı koruma eğilimi gösteren bir yöneticinin bu değişimi takip etmesi ve ekibini bu yönde geliştirmesi mümkün değildir (Sabancı, 2005). Eğitim yöneticisinin etkili bir yönetim sergileyebilmesi, çağdaş yönetim ilkeleri doğrultusunda etkili lider davranışlarını sergilemesine bağlıdır (Kaya, 1991). Eğitim sistemine ait beklentilerin gerçekleştirilmesi etkili lider konumundaki yöneticiler ve öğretmenlerin işbirliği ile mümkün olabilir. Eğitim kurumunun gelişmesi ve iyileşmesinde öğretmenlerin lider davranışlarından çok yönetici liderliğinin daha etkin bir önemi bulunmaktadır. Türkiye’de aynı mevzuat ve programlarla eğitim faaliyeti yürüten benzer okul türlerindeki başarı ve kalite farklılıklarında lider yöneticilerin önemli bir katkısı olduğu yadsınamayacak bir gerçektir (Çetin, 2008). Öğretmenler arasından

görevlendirilen eğitim yöneticilerinin liderlik vasıflarının güçlendirilmesi ya da hizmetiçi faaliyetler, seçme sınavları ile liyakat esasında öğretmenler arasından eğitim liderlerinin belirlenmesi eğitim kurumlarının yaşadığı hantal yapıdan kurtulmasına destek olacaktır. Türkiye’de eğitim yöneticilerin görevlendirilmelerindeki sıkıntılar, günümüzde de aşılamamıştır. Lider vasıflı yöneticilerin ikinci plana atıldığı, belirli bir inisiyatif çerçevesinde yönetici görevlendirilmesinin eğitim sistemine katkı sunmadığı görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen hedeflere ulaşma başarısını, donanım sahibi ve lider eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin çalışmaları belirleyecektir.

2.2.5.Lider eğitim yöneticisinin genel özellikleri ve davranışları

İnsana hizmetin ve gelecek kuşakların yetiştirilmesinde önemli bir yer tutan eğitim kurumlarının yönetilmesi özel bir ilgi gerektirmektedir. Sürekli ve yoğun bir değişim döngüsü içerisinde eğitim kurumları da faaliyetlerini yürütme cabası içerisinde. Eğitim kurumlarının bu süreç içerisinde değişime ayak uyduran bir yapıyı oluşturması için okul yöneticilerinin liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Çalık, 1997).

Eğitim yönetiminin, okul boyutuna indirgenmesi okul yönetimi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemleri, eğitim politikaları okullarda yürütülecek yönetimin sınırlarını belirlemektedir. Okul yönetiminin görevi okuldaki maddi kaynakları en verimli ve etkili kullanarak eğitim kurumunun türüne göre hedeflerine ulaşmayı sağlamaktır (Özgül-Sağ, 2010: 13). Okul yönetiminin öncelikli görevleri arasında öğrenci başarısının artırılmasıdır. Öğrenci başarısının yükseltilmesinde eğitim ve okul yöneticisinin liderliği anahtar görevdir. Eğitim kurumu yöneticilerinin, özel sektör işletmeleri gibi davranarak kaliteli hizmet, kaliteli ürün verme hedefi ile karşılaştığı sorunlara bütüncül bir yaklaşımla hareket etmeli ve takım ruhu oluşturulmasını tesis edebilmelidir (Çelikten, 2006). Bu açıdan eğitim liderinin tutumları örgütün gelişmesinin dışında çalışanların tutumlarının da olumlu olmasını sağlayacaktır. Eğitim liderinin etkili iletişim kanalları bu süreci kolaylaştıracaktır. İletişim, eğitim sisteminin en temel becerisi olarak liderlik tutumlarını desteklemektedir.

Eğitim kurumu liderinin genel özelliklerini Heck (1992; akt. uhadaroglu, 2010), ana hatları ile Şu Şekilde sıralamıŐtır:

- Sınıfların rutin ziyaret edilmesi
- Eğitim zerine tartışmaların, görüş alıŐveriŐlerinin desteklenmesi
- Boş ders ya da ders bölünmesini en aza çekilmesini sağlama
- Eğitim kurumunun başarısı için ğretmenlerinin görüşlerini alma ve önemseme
- Öğrenci gelişimlerini yakından takip etme
- Eğitim ve ğretim hedeflerini paydaşlar ile paylaŐma
- Okul personelini her türlü dış baskıya karşı koruma

Eğitim lideri, eğitim kurumundaki bütün iŐleyiŐe hakim olan bir tutum sergilemelidir. Eğitim kurumunda hkimiyetin kurulabilmesi için fiziksel alana ait kontrollerin, ğretmen denetimlerin, ğrenci ziyaretlerinin yapılması bilgi akıŐını güçlendirecektir. Eğitim kurumunda kullanılan yönetim bilgi sistemleri (e-okul, MEBBİS, DYS vb.) akademik başarı istatistiklerinin derlenmesinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu sistemlerin etkili kullanılması eğitim liderinin kurumuna hakimiyetini kolaylaştırmaktadır. Grldđđ gibi eğitim liderinin eğitim kurumundaki bütün iŐleyiŐten haberdar olması liderlik gücünü destekleyecektir. Eğitim ortamlarının denetlenmesi, öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel faaliyetlerinin gözlemlenmesi ve gerektiğinde rehberlik edilmesi, ğrenci ihtiyaçlarının birinci ağızdan öğrenilmesi, ders btnlđđnn sağlanması imkanlar doğrultusunda boş ders oluşmaması ya da boş derslerin verimli geçirilmesine yönelik önlemlerin alınması, eğitim kurumunun bulunduđđ durum ve hizmet kalitesi hakkında paydaŐlarla görüş alıŐ veriŐi yapılması, farklı fikirlere söz hakkı verilmesi ve değerlendirmeye alınması, okul personelinin okul liderine güvenmesinin zeminini oluşturan personeli dış baskılardan koruma davranışının sergilenmesi eğitim liderinin etkililiğine katkı sunacaktır.

Okulun geliŐiminde de lider yönetici önemli görevler üstlenmektedir. Lider bir eğitim yöneticisi eğitim kurumunda yeni göreve başlayan personelin oryantasyonunda aktif görev almalı, bilimsel veriler ışığında eğitsel görüşlerini açıkça paydaşlar ile paylaŐmalı, okuldan, ğretmen ve öğrencilerden ne beklediğini açıkça deklare etmeli, ders programlarının hazırlamasında öğretmenlerin görüşleri ve özel durumlarını göz

önünde bulundurmalı, farklı görüşlere sahip personeli ile sağlıklı iletişim kanallarını kullanabilmeli, eğitim kurumunda hazırlanan her türlü etkinliğe destek olmalı ve faaliyetlere katılmalı, işbirliği ve dayanışma ruhunu sürekli personeline hissettirmeli, problem çözme yeteneğini etkin olarak kullanabilmelidir (Southworth, 1993; akt. Koçak, 2006). Bu tutum içerisinde olan lider bir eğitim yöneticisinin başarılı olması ve kurumunu ileri taşımasında liderliğine destek olacak personelin yaklaşımları da önem arz etmektedir. Çünkü doğru ve önemli değişimlerin yaşanması, lider yönetici ve öğretmen etkileşiminin kalitesi ile mümkün olacaktır (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Açıklım (1998) lider eğitim yöneticisinin aynı zamanda çağdaş okul yöneticisi olduğuna vurgu yapmaktadır. Ona göre lider eğitim yöneticisinin, aşağıdaki özellik ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir.

- İnsana dair bilgili
- İletişim becerilerinde yetkin ve etkili
- Liderlik vasıflarının ön planda olması
- Ana dilini doğru ve güzel kullanan
- Sanat, felsefe ve matematiğe ilişkin bilgi sahibi
- En az bir yabancı dili iyi düzeyde bilen
- Bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklı
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanan, teknolojiyi takip eden
- Eğitime gönülde inanmış

Yukarıda görüldüğü gibi lider eğitim yöneticisinin iletişim kanallarının açık olması bir zorunluluktur. Etkili iletişim insanı tanımakla, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikolojiyi bilme sayesinde daha çok etkinlik kazanabilmektedir. Hem duygu ve düşüncelerin ifadesinde hem de etkili iletişimin sağlanmasında anadilin doğru ve güzel kullanılması, örgüt ile ilgili konularda serin kanlı ve problem çözme odaklı bir yaklaşım sergilenmesi lider eğitim yöneticisinin nitelikleri arasındadır. Öğretmenler ve yöneticiler arasında dil öğretmenleri dışında çok az öğretmen bir yabancı dile tam olarak hakim olmadığı, kıdemi yüksek öğretmenlerin bilgi teknolojilerini etkin kullanmadığı ve teknolojiyi takip etmede yetersiz kalmaktadır. Öğretmenliğin eskiden beri özveri mesleği

olduğu söyleniyor olmasına rağmen, günümüzde özveri boyutunda yeterli performansı sergileyememektedir. Bu temel yeti ve değerler ile tam özdeşim kuramamış öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi yöneticilerin yönetim ve liderlik faaliyetlerinde niteliğin yükseltilmesi zorlaşmaktadır.

Günümüz okul liderlerinin yeni nesil düşünme perspektifinde eğitim örgütünün gelişmesinde kimi zaman lokomotif kimi zaman vagon görevinde bulunmalıdır. Ancak gelişmenin önünde set oluşturmamalıdır (Yavuz, 2016). Üst yönetimlere de bu açıdan önemli görevler düşmektedir. Eğitim yöneticilerin seçilmesinde liyakat esaslı değerlendirmeler neticesinde değişimi ve gelişimi destekleyecek öğretmenlerin yönetici olarak görevlendirilmesi eğitim kurumu çıktılarının kalitesine olumlu etki sağlayacaktır.

2.2.6. Liderlik davranışları

21. yüzyılda küreselleşme ve hızlı teknoloji gelişi nedeniyle toplumda ve birçok sektörde değişimler yaşanmaktadır. Hızlı değişim karşısında liderlerin etkililiği ve kontrolü devam ettirebilmeleri için değişik yollara başvurulmaktadır. Günümüzde liderlerden yaratıcı olmak, değişimi kucaklayıcı olmak, aksiyon sahibi olmak, riskleri göze almak, ileri görüşlü olmak, güven telkin edebilmek, güçlü iletişim becerilerine sahip olması beklenmektedir. Liderin vizyon sahibi olması gerekir. Vizyon sahibi lider örgüt üyelerini kendi oluşturduğu vizyon doğrultusunda kendi vizyonlarının oluşturmasına fırsatlar sunmalıdır. Değişimin yaşanabilmesi için bir vizyona ve bunu gerçekleştirmek için de iyi kurgulanmış bir stratejiye sahip olmak önemlidir (Davis ve Newstrom,1989: 208). Lideri hem diğer liderlerden hem de yöneticilerden ayıran özelliklerin başında vizyoner bir bakış açısına sahip olmaktır. Vizyon, yaratıcılık gerektirmektedir. Lider örgütün gelişmesi için kritik kararları alması, örgüt üyelerinden farklı düşünüp farklı görebilmelidir. Bu iyi bir eğitim ve kendini geliştirme gayreti ile mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı da sürekli öğrenmeye açık bir yaklaşıma sahip olmalıdır (Doğan, 2002). Değişimi gerçekleştirmek için kararlı olma, fırsatları kollama ya da fırsatlar oluşturma liderlerden beklenmektedir. Liderin örgüt içerisinde etkililiğini artırabilmesi için iletişim becerilerini iyi kullanması, örgüt üyelerinde güven duygusunu oluşturma

gerekmektedir. Lider riskleri alabilmelidir, farklı fikirlerin gerçekleştirilmesi ve değişim için bu çoğu zaman zorunluluk oluşturmaktadır (Toksöz, 2010).

2.2.7.Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki

İşle bütünleşme tüm çalışma alanlarında sağlıklı ve üretken bir iş hayatı, ruhsal bir denge sağlamaktadır (Demerouti, Bakker, Janssen ve Schaufeli, 2001). Eğitim kurumlarında öğretmenler ve eğitim yöneticileri sürekli etkileşim halindedir. İnsana yönelik faaliyetlerin yoğun olduğu eğitim kurumlarında, işle bütünleşmenin tüm çalışanlar düzeyinde sağlanması eğitim kurumundan beklenen hizmet kalitesini artırıcı etkilere sahiptir. Çünkü işle bütünleşmenin sağlandığı örgütlerde çalışanlar daha fazla memnuniyet duymakta, örgütsel bağlılık ve üretkenlik daha yüksek gerçekleşmektedir. İşle bütünleşmeyi gerçekleştiren çalışanlar işlerinden ayrılmayı düşünmedikleri gibi iş değişikliği eğilimleri de sergilememektedir (Alarcon ve Edwards, 2010). Türkiye’de kamu sektöründe en fazla çalışanı bulunan kurum Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Bir milyondan fazla eğitim çalışanının işle bütünleşmesinin sağlanması ve devamlılığının korunması önemli bir durumdur. İşle bütünleşmenin gerçekleştiği eğitim kurumlarında mutlu çalışanlar, mutlu öğrenciler ve eğitim kalitesine olumlu yansımalarını görmek mümkündür. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerini sağlamada eğitim kurumlarının yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, eğitim kurumu yöneticilerinin klasik yönetim anlayışından uzak, liderlik davranışı sergileyen eğitim yöneticilerini desteklemektedir. Eğitim kurumlarında Türkiye’de olduğu gibi değişim ve gelişim faaliyetleri üst yönetimlerden gelmekte veya bu yönetimlerce başlatılmasına gereksinim duyulmaktadır. Eğitim kurumlarının mevzuatlarla belirlenmiş iş ve işlemlerinde özerk kararların alınmasında, özgün çalışmaların ortaya konulmasında öğretmenler eğitim yöneticileri tarafından desteklenmeyi beklemektedir. Risk alan ve değişimi arzulayan eğitim yöneticileri öğretmenleri bu yönde desteklemekle birlikte eğitim yöneticilerin büyük kısmının bu yöndeki tutumlarının yeterli olmadığı düşünölmektedir. Eğitim ortamlarında var olan birçok etken öğretmenlerin çalışma azimlerine olumsuz etkilemekte, öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmalarına neden

olmaktadır (Bermejo, Hernández-Franco Prieto-Ursúa, 2013). Eğitim kurumlarında, eğitim lideri-öğretmen etkileşiminin örgütsel değişkenler boyutunda olumlu olması işle bütünleşmelerine katkı sunmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2008). Lider eğitim yönetici tarafından desteklenen öğretmenler örgütsel kaynakların dışında bireysel kaynaklarını da harekete geçirerek işine daha sıkı bağlanmakta, işle bütünleşme tutum ve davranışlarını sergileme daha yatkın olmaktadır.

Lider eğitim yöneticisi insan kaynaklarını nasıl motive edeceğini bilmekte, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini harekete geçirebilmektedir. Eğitim yöneticilerin öğretmenler ile kurdukları samimi ilişkiler öğretmenlerin eğitim yöneticilerini yeterli görmelerine böylece öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançlarını kuvvetlendirmekte, zorluklara karşı dirençlerini artırmaktadır (Şimşeker ve Ünsar, 2008). Küreselleşmenin zaruretleri arasında bilgi toplumu içerisinde çalışma alanlarında lider yöneticilerin bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Bozkurt, 1998). Bilgi üretiminin çok olduğu günümüzde nitelikli insan faktörü önem kazanmaktadır. Nitelikli çalışanların bulunduğu örgütlerde bu niteliğin sürdürülebilmesi için yöneticilerinde nitelikli liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Günümüz yöneticilerinin örgütü ve toplumu ileriye taşıyacak yönetsel becerilere sahip olması bir ihtiyaç değil bir gerekliliktir. Örgütlerden beklenen verimliliğinin lider yöneticiler ve bu lider yöneticilere inanmış motivasyonu yüksek çalışanlar ile mümkündür. Her alanda var olan rekabet bunu zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları da günümüzde bir rekabet ortamıdır. Öğrenci ilkokuldan yüksek öğretime kadar bir yarış içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında eğitim kurumları, bu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin gayretleri başarının oluşmasında belirleyici etkiye sahiptir. Eğitim çalışanlarının performanslarını artıracak bir yaklaşımı benimsemiş eğitim yöneticilerine duyulan ihtiyaç bu açıdan önem kazanmaktadır.

2.3.İlgili Çalışmalar

2.3.1. İşle bütünleşme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Baş Atik (2018) “Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkisi” (The relation of teachers' work engagement levels with five factor personality traits, job satisfaction and subjective well-being) isimli çalışmasında öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyet, medeni durum, kıdem, yöneticilik deneyimi, mezun olunan okul türü, sağlık durumu, mesleği isteyerek seçip-seçmeme durumu, alınan ücretten memnuniyet, sahip olunan çocuk sayısı, branş, okulun bulunduğu yerleşim yeri, resmi-özel kurumda çalışma durumu şeklindeki sosyal ve demografik değişkenlerin iş ile bütünleşme durumuna etkileri incelenmiştir. Araştırma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Trabzon ilinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere özel ve devlet okullarında görev alan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere toplam 516 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara göre, iş ile bütünleşmeyi açıklayıcı kavramlar önem sırasına göre öznel iyi oluş, olumlu duygulanım, hizmet yılı, olumsuz duygulanım, iş doyumunu, sorumluluk ve nevrozizm şeklinde oluşmuştur. Bu değişkenler ile öğretmenlerin iş ile bütünleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dışadönüklük, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve cinsiyet değişkenleri öğretmenlerin iş ile bütünleşmelerinde anlamlı yordayıcılar değildir. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, aldıkları ücret, resmi ya da özel kurumda çalışma, sağlık durumu ve idari görev deneyimi değişkenleri ve iş ile bütünleşme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Medeni durum, mezun olunan okul türü, mesleği isteyerek seçme durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve okulun yerleşim yeri şeklinde değişkenler ve öğretmenlerin iş ile bütünleşmeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz (2018) “Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi” (Relationship between teachers' perceptions of organizational justice and perceptions of work engagement in educational organizations and examining according to some variables)

isimli çalışmasında, ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile işle bütünleşme algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin adalet algı düzeylerinin, işle bütünleşme algı düzeylerini ne derecede yordadığını saptamayı araştırmanın amacı olarak belirlemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş, araştırma modeli olarak bağımsız/dışsal (örgütsel adalet algısı), biri bağımlı/içsel (işle bütünleşme algısı) olmak üzere iki değişken kullanılmıştır. Araştırma evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı bulunan resmi ortaokullarda görevli 2250 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan alt problemlere dayalı elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve işle bütünleşme algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekteyken, eğitim durumu değişkeni ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek adalet algısına sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin işle bütünleşme algıları ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktayken, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek işle bütünleşme yaşamaktadırlar. Araştırmada örgütsel adalet algısı ile işle bütünleşme algısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, ise dağıtım adaleti algısının ve işlem adaleti algısı, işle bütünleşme algısını güçlü şekilde yordadığı ortaya konulmuştur.

Öngöre (2015) “Hizmet sektöründe çalışanların kişilik özelliklerine göre işle bütünleşme düzeylerine ilişkin bir araştırma” (Job engagement levels of employees according to their personality traits in service sector) isimli çalışmasında, Ankara ilinde doktor, öğretmen ve bankacı olarak çalışanların kişilik özelliklerinin işle bütünleşme ve işle bütünleşmenin iş doyumu, işten ayrılma niyeti ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca çalışanların kişilik özellikleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasında olumlu duygulanım ve işkolikliğın aracı değişkenler olup olmadıkları da saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bir başka amacı da Ankara ilinde kamu ve özel sektörde doktor, öğretmen ve bankacı olarak çalışanların işle

bütünleşme, kişilik, işkoliklik, olumlu duygulanım, örgütsel vatandaşlık davranışı, işten ayrılma niyeti ve iş doyumunu düzeylerinin meslek gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Korelasyonel analizlerinin sonuçları değerlendirildiğinde çalışanların kişilik özelliklerinden özelliklerinden duygusal dengesizlik, özdisiplin ve deneyime açıklık özelliklerinin iş ile bütünleşmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Deneyime açıklık ile işle bütünleşme arasındaki ilişkide işkoliklik ve olumlu duygulanım arasında tam aracı değişkendir. Özdisiplin ile işle bütünleşme arasındaki ilişkide ise sadece olumlu duygulanımın tam aracı değişkendir. Çalışmanın karşılaştırmalı çözümlenmesi sonucunda; öğretmenler işle bütünleşme, dışa dönüklük, uzlaşılabilirlik, özdisiplin, deneyime açıklık, işkoliklik, olumlu duygulanım, vicdanlılık, nezaket ve iş doyumunu açısından diğer meslek gruplarından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bankacılar duygusal dengesizlik, diğerkâmlık, centilmenlik, sivil erdem ve işten ayrılma niyeti konularında diğer meslek gruplarından daha yüksek puana ulaşmışlardır. Doktorların en yüksek puana ulaştığı tek kişilik özelliği olumsuz duygulanımdır.

Kavgacı (2014) “İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi” (The relationship of primary education institution teachers' work engagement with personal and organizational variables) isimli araştırmasında, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş ile bütünleşme düzeyleri genel olarak yüksektir. Öğretmenlerin iş ile bütünleşme düzeyleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Görev, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri işle bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden düzeyde daha yüksek işle bütünleşme yaşamaktadırlar. Yüksekokul mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerden ve mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenler mesleki kıdemi düşük öğretmenlerden iş ile bütünleşme açısından anlamlı ilişkiye sahiptir. İşle bütünleşmeyle en yüksek ilişkiye kendini toparlama gücü değişkeni sahiptir. En düşük ilişkiye sahip değişken ise yöneticiye güven değişkenidir. Özerklik, lider üye etkileşimi, kendini toparlama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenleri öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri açısından anlamlı yordayıcılardır. Yöneticiye güven ve örgüt

temelli öz saygı değişkenlerinin modele katkısı açısından anlamlı yordayıcılar değildir. Bu bulguya dayanarak kendini toplarlama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenleri lider üye etkileşimi ve özerklik ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arı (2011) “Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir araştırma” (Effects of organizational climate on work engagement) isimli çalışmada örgüt iklimleri ve motivasyonun işle bütünleşme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma İstanbul'da faaliyet alanı çelik boru sektörü olan bir şirkette uygulanmış ve beyaz yakalı çalışanlara anket uygulamamış yapılmıştır. Şirketteki örgüt iklimini ölçmek için Litwin ve Stringer'ın (1968) örgüt iklimi ölçeği (LSOCQ), işle bütünleşmeyi ölçmek için ise Schaufeli' nin (2006) işle bütünleşme ölçeği (UWES) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş ile bütünleşme ve örgüt iklimi arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Bununla birlikte örgüt iklimi işle bütünleşme üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Örgüt ikliminin boyutları incelendiğinde, işle bütünleşme üzerinde en yüksek etkiye sahip alt boyut başarıya olan inanç boyutudur. Demografik değişkenlere bakıldığında bu değişkenlerin örgüt iklimine etkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte örgüt ikliminin boyutlarından olan başarıya olan inanç boyutunun medeni durum değişkenine göre ve samimiyet boyutunun iş yerinde bulunulan pozisyona göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. İşle bütünleşme, medeni duruma göre fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. İşle bütünleşme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Maraqa (2017) “The relationship between perceived stress and work engagement: An empirical study” (Algılanan stres ile işle bütünleşme ilişkisi: Ampirik bir çalışma) isimli çalışmada alt-üst yaklaşımının işçinin kurumu belli bir seviyeye getirecek değerlerin öğrenilmesinde kullanılması gereken yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Çalışmaya göre işgücü, modern çalışma koşullarında aşırı bir baskı altındadır ve çalışanlar görev yaparken tükeniş ve işten kopma düzeyindeyken, işverenler de işçilerin rollerine bağlı kalmaları ve rollerinden kopmamaları için çözüm üretmeye çalışmaktadır.

İşçilerin yaptıkları iş ile ne ölçüde bütünleşmelerine bakıldığında, işçinin algıladığı stres ve özyetkinlik derecesi, iş ile bütünleşme seviyesini de etkilemektedir. Stresin kurumların içinde işçilerin rol bağlılığını önemli ölçüde etkilediği gibi işçinin özyetkinliği de işçinin iş ile bütünleşmesi açısından önemli ölçüde olumlu etkiye sahip olduğu dile getirilmiştir. Stresin kaynağı kontrol altına alınmasa da insanın stres algısı kontrol altına alınabileceği bu yüzden de işçinin özyetkinliği artırılıp stres algısı kontrol altına alınması ile iş ile bütünleşme seviyesinin yükselebileceğinin altı çizilmiştir.

Arifin, Afnan, Djumahir ve Rahayu (2014), “Örgütsel kültür dönüşümsel liderlik, çalışan bağlılığı ve öğretmen performansı: model testi” (Organizational culture transformational leadership, employee engagement and teacher training: model test) adlı çalışmada örgütsel kültür, dönüşümcü liderlik, işle bütünleşme ve öğretmen performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, örgütsel kültür ve işle bütünleşme arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Örgütsel kültür işle bütünleşmenin bir öngörücüsüdür. Bununla birlikte örgütsel kültür aynı zamanda öğretmen performansı ile ilgilidir.

Malekiha ve Abedi (2014), “İran’da hemşireler arasındaki iş bağlılığı ve mutluluk arasındaki ilişki” (Relationship between job loyalty and happiness among nurses in Iran) isimli çalışmada işle bütünleşmede demografik özellikler ile mutluluğun etkisi incelenmiş ve işle bütünleşmenin dinçlik, adanmışlık, kendini verme boyutlarının olduğu, bu boyutlar ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Demografik özelliklerle mutluluk arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı, mesleki eğitimin kurum içinde daha fazla verildiği örgütlerde işle bütünleşme düzeyinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ugwu (2013), “Nijerya’da iş bağlılığı: Utrecht işle bütünleşme Ölçeğinin Nijeryalı örneklerle uyarlanması” (Business Engagement in Nigeria: Adapting the Utrecht Business Integration Scale to Nigerian examples) adlı çalışmada Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeğini (UWES) Nijerya örneğinde uygulamaya çalışmıştır. Tek yönlü varyans analizleri sonucunda işle bütünleşme ölçeğinde yer alan yaş, cinsiyet ve mesleki grup değişkenleri arasında sadece cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı ilişki

tespit edilmiştir. Verilerin analizinde gerçekleştirilen faktör geçerlik çalışması sonucunda ise işle bütünleşme ölçeğinin en iyi üç faktörde temsil edildiği görülmüştür.

Bakker ve Bal (2010) “Haftalık işle bütünleşme ve performans: Yeni başlayan öğretmenler arasında bir çalışma” (Weekly work integration and performance: a study among beginners) ismi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlik mesleğine yeni giriş yapan bireylerin işle bütünleşme performansları haftalık olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubu olarak 54 Hollandalı öğretmen ile gerçekleştirilmiş, hipotez olarak haftalık iş kaynaklarının yüksek olmasının öğretmen performansını arttıracacağı, düşük olmasının da performansı düşüreceği kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerden beş hafta boyunca her cuma günü haftalık bir anket doldurmaları istenerek çalışma gerçekleştirilmiş, araştırmada uygulanan çok boyutlu analizlerin hipotezleri yüksek geçerlilikte doğrulandığı gözlenmiştir.

Christian, Garza ve Slaughter (2011) “İş Bağlılığı: Görev ve bağlamsal performansla ilişkilerinin nicel bir incelemesi ve testi” (Work Engagement: A quantitative review and test of the relationship between task and contextual performance) isimli araştırmada meta analiz yöntemi kullanılmış ve 91 araştırmanın verileri kullanılmıştır. İşle bütünleşmenin iş performansı ile ilişkili olduğu görülmüştür. İş doyumunu, işe bağlılık ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş performansının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Wefald, Reichard ve Serrano (2011) “Bağlılığı nomolojik bir ağa sığdırma: Bağlılığın liderlik ve kişilikle ilişkisi” (Engaging commitment in a nomological network: Relationship between commitment and leadership) isimli çalışmada işle bütünleşme ile olumlu duygulanım arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İşle bütünleşme ve liderlik arasındaki ilişki ise oldukça zayıftır. Ayrıca bu çalışmada iş çıktıları ve işle bütünleşmenin bağlantılı olduğu da görülmüştür. Dışadönüklük ve özdisiplin ile iş doyumunu ve duygusal bağlılık arasında işle bütünleşmenin tam aracı değişken olduğu görülmüştür.

Ouweneel, Le Blanc ve Schuafeli (2013) “Kendin yap: Olumlu duygular, öz-yeterlilik ve işe katılımın teşvik edilmesi için çevrimiçi bir pozitif psikoloji müdahalesi” (Do it yourself: an online positive psychology intervention to encourage positive emotions, self-efficacy and work participation) adlı araştırmasında birey merkezli pozitif psikoloji müdahalelerinin pozitif duygular, öz yeterlik ve işle bütünleşme üzerine etkisini incelemişlerdir. Katılımcıların bir kısmına online kendini geliştirme programı uygulanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda araştırmacıların hipotezi ile işle bütünleşme arasındaki ilişki doğrulanmamıştır. Hipotez doğrulanmadığından yeni analizler yapılmış ve müdahaleden önce pozitif duygular, öz yeterlik ve işle bütünleşme konusunda düşük puanlara sahip olan katılımcılar, kontrol grubunda olan orta veya yüksek puanlara sahip katılımcılardan daha yüksek derecede anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

2.3.3. Liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Özdemir (2019) “Sporcuların algıladıkları antrenör liderlik davranışlarının öz yeterlilik düzeylerine etkisi” (The effects of self-efficacy on coach's leadership behaviors perceived by athletes) adlı çalışmada sporcuların antrenörlerin liderlik davranışları ve öz yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmada, sporcuların cinsiyet, eğitim durumu, halkoyunları oynama süresi, yaşadığı yer, anne baba eğitimi, sosyo ekonomik durum değişkenleri açısından liderlik davranış düzeylerine ilişkin algılarının değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada antrenörlerin liderlik özelliklerinin sporcuların öz yeterlik algısını anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2018) “Sivil toplum kuruluşları yöneticilerinin liderlik davranışları ve üyeleri tarafından liderlik davranışlarının algılanmalarının incelenmesi: Doğu Akdeniz sivil toplum platformu (DASP) örneği” (Examining of leadership behaviors of civil society organization leaders and how these behaviors are perceived by members of the association: East Mediterranean civil society platform (DASP) sample) adlı araştırmasında sivil toplum kuruluşları (STK) başkanlarının liderlik kavramı hakkındaki

örüşleri, STK başkanlarının liderlik davranışları, STK üyelerinin bu davranışları nasıl algıladıklarını ele almıştır. STK üyelerinin STK başkanlarının liderlik davranışlarını cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma yılı ve yürüttükleri görev değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda STK başkan ve üyelerin anlayış gösterme ve yapıyı kurma boyutları arasında cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna, çalışma yılına ve görev değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aslan (2017) “Özel – devlet okulu yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (İstanbul ili Sultangazi ilçesi örneği)” (Special - leadership styles of state school administrators investigation by teacher's visits (İstanbul ili Sultangazi living sample))adlı çalışmasında özel okul ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ışığında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Arslanoğlu (2016) “Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)” (Leadership in school director, the effect of motivation of teachers of leadership level (Konya sample) adlı çalışmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde lise müdürlerinin liderlik düzeyleri ele alınarak lise müdürlerinin liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda liselerde görev yapan öğretmenlerin, lise müdürlerinin liderlik düzeylerine ilişkin düşüncelerinde cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmaz iken eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkeninde doktora mezunu öğretmenler lise müdürlerinin liderlik düzeylerini yetersiz görmektedir. Çalışılan kurum değişkenine göre özel sektörde çalışan öğretmenlerin liderlik düzeyleri algısı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Oğuz (2015) “İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)” (The research of the relationship between instructional leadership and visionary

leadership behaviours of primary school headmasters which are perceived by teachers) adlı çalışmasında, Batman ili merkez ilçesinde ilkokullarda görev alan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner ve öğretimsel liderlik davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki liderlik türü arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile ilgili “katılıyorum” düzeyinde cevap verdiklerini göstermektedir. Vizyoner liderlik fikirleri açısından ise “kısmen katılıyorum” boyutu ölçülmüştür. Öğretimsel liderlik ve vizyoner liderlik ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ve vizyoner liderlik alt boyutlarından cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş, öğretmenlerin liderlik algıları üst yaş gruplarında artmaktadır. Ayrıca kıdem arttıkça öğretmenlerin öğretimsel ve vizyoner liderliğe dair algılarında da değişim olduğu vurgulanmaktadır.

Göksoy, Emen ve Yenipınar (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öz Liderlik Rollerini ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile öz liderlik alt boyutlarından davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz liderlik alt boyutları olan davranış odaklı, doğal ödül ve yapıcı düşünme modeli stratejilerinin örgütsel vatandaşlığı anlamlı seviyede yordadığı görülmüştür.

Aytekin (2014) “Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)” (Study on correlation between secondary school principals' situational leadership styles and educational leadership roles that perceived by teachers (Kartal district sample)) adlı çalışmasında, yöneticilerin durumsal ve öğretimsel liderlik vasıflarını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Okul müdürlerinin durumsal liderlik ve öğretimsel liderlik alt boyutları ile cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı okulda çalışma süresi değişkeni, durumsal

liderlik becerilerini etkilemezken, Öğretimsel Liderlik becerileri ve Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi becerileri anlamlı etkiye sahip bir değişken olarak tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin Durumsal Liderlik becerileri ile Öğretimsel liderlik becerileri alt boyutları arasında ve Öğretimsel Liderlik becerileri ile Serbestlik Tanıyan Liderlik becerileri ve Sürdürülebilir Liderlik becerileri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Sönmez (2010) “Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)” (The analysis of the relationship between situational leadership styles and the roles of instructional leadership which teachers perceive for the secondary school principals(The sample of Bahçelievler)) adlı araştırmasında, okul müdürlerinin durumsal ve öğretimsel liderlik düzeylerini, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin algılarına dayanarak incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma kullanılmış, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler İlçesinde bulunan 26 devlet 11 özel olmak üzere 37 ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 1426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerini dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik vasıfları açısından yeterli görmemektedir. Bununla birlikte okul müdürleri okul yönetimi konusunda başarılıdır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik vasıfları açısından ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda başarılı diğer konularda yetersiz oldukları örneklemdeki öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Okul müdürlerinin durumsal liderlik rolleri ile öğretimsel liderlik vasıfları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009) “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri” (Leadership roles of primary school principals) adlı araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları liderlik rollerinin farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması ve liderlik stillerinin geliştirilmesi için öneriler sunma amaçlanmıştır. Araştırmada şu bulgular çıkmıştır: İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, en son

mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkenleri ele alındığında okul müdürlerinin bu liderlik ilişkileri ve demografi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre; görev değişkenine göre değerlendirildiğinde ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik rollerini daha yeterli görmektedirler. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin vizyoner liderlik rollerini yeterli düzeyde yerine getirdiklerini fakat kültürel liderlik rollerini tam olarak yerine getirmediğini düşünmektedir.

Cemaloğlu (2007) “Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” (Examination of leadership styles of school administrators in terms of different variables) adlı araştırmasında, 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmenle çalışmış; okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik rollerini dönüşümcü liderlik rollerine göre daha çok uyguladığı bulgusuna ulaşmıştır. Erkek öğretmenlerin düşünceleri ile kadın öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarında entelektüel uyarım, bireysel destek; sürdürümcü liderlik alt boyutlarından koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum özelliklerini daha fazla geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dönüşümsel liderlik rollerine sahip okul müdürlerinin, öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba etkililik ve iş doyumunu elde etmesini, sürdürümcü liderlik rolleri baskın olan okul müdürlerinin koşullu ödül alt boyutu, öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamak konularına yöneldikleri belirlenmiştir. Serbest bırakıcı liderlik ile ekstra çaba ve iş doyumunu arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yükseköğretim görmüş olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik vasıflarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri; öğretmen okulu mezunlarına göre daha fazladır.

Korkmaz (2006) “Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki” (The relationship between school administrators' personality traits and leadership styles) adlı araştırmasında, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış ve öğretmenlerin etkileşimsel liderlik

davranışları sergileyen kişilik özelliğine sahip okul müdürlerinden çok, dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen kişilik özelliğine sahip okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2002) “İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi” (Evaluation of leadership, administration characteristics of primary school principals) adlı araştırmasında ilköğretim okulunda görev alan okul müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine dair öğretmen görüşlerini incelemiştir; okul müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine bakıldığında, öğretmenin hizmet süresi ile okul müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Topçu Brestrich (1999) “Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği” (The Development of leadership in the understanding of management and administration and transformational leadership and an empirical study) adlı çalışmada, dönüşümcü liderlik özelliklerini devlet okullarındaki müdürlerin gösteremedikleri, özel okul müdürlerinin az da olsa dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirlemiştir.

2.3.4. Liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Rabindarang, Bing ve Yin (2014) “The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education” adlı çalışmada mesleki ve teknik eğitimde liderlik ile iş stresi arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okullarda sergilenen liderlik tutumlarının iş stresinin azaltılmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik (2013) “The relationship between headteachers’ distributed leadership practices and teachers’ motivation in national primary schools” adlı çalışmada Malezya’da bulunan devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tutumlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi

araştırılmıştır. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik tutumları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik uygulamaları, öğretmenlerin motivasyonunu etkilemediği de tespit edilmiştir.

Chirichello (2010) “Eğitim Lideri Olarak Müdür: Farkı yaratan nedir?” (The principal as educational leader: what makes the difference) adlı çalışmada ilköğretim okulunda görev alan 140 yönetici ve 261 öğretmen ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma 2001 yılında başlamış ve 2006 yılına kadar devam etmiştir. Araştırmacı yöneticilere bir aktivite listesi vermiş ve yöneticilerden bu aktivite listesinde en fazla zaman ayırdıkları 3 aktivite ve en az zaman ayırdıkları 3 aktiviteyi yazmalarını istemiştir. Daha sonra aynı aktivite listesi öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin hangi 3 aktiviteye daha çok zaman ayırdıkları ve hangi 3 aktiviteye daha az zaman ayırdıklarını seçmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin okul yönetimine çok daha fazla zaman ayırdıkları, liderliğin eğitsel boyutunda ise program geliştirme, planlama, personelin gelişimi, okul ile ilgili gelişim ve reformlara pek fazla zaman ayırmadığı gözlenmiştir. Yöneticilere göre personeli yönetmek personel ile olan iletişimden çok daha önemliyken, öğretmen algıları ise bu durumun aksi yönündedir.

Collinson ve Collinson (2009) “Karma liderlik: Birleşik Krallık İleri Eğitim Sektöründe Çalışanların Etkili Liderliğe Bakış Açıları” adlı çalışmada çalışanların bakış açısı ile ileri düzey eğitim kurumlarındaki liderlik kavramlarını incelemiştir. Etkili liderlik ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar genelde liderliğin nasıl olması gerektiği ve “kahraman” liderin nasıl olacağı ile ilgili olarak şekillenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çalışanların bakış açısı ile, ileri düzey eğitim kurumlarında liderlerin bireysel kahramanlığa dayalı liderlik özellikleri ile birlikte liderlik kavramının bir arada olduğu karma liderlik davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2009) “Dağıtılmış liderlik envanterinde puanların geliştirilmesi ve doğrulanması” isimli çalışmada liderlik boyutları ve örgütsel bağlılık konularını içeren çalışmada, okullar arasındaki farklılık öğretmenlerin örgütsel

bağlılığını % 9 oranında etkilediği belirtilmektedir. Liderler arasında liderlik işlevlerinin dağıtımı yeterli olmadığı için öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları bu düzeydedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen ana faktörler, liderlik takımı içerisinde bireylerin birbirine desteği, ortak ve verimli çalışma ile eşgüdumdür.

Tucker ve Russel (2004), “The influence of the transformational leader” isimli araştırmada dönüşümcü liderin bulunduğu örgütü nasıl ve ne ölçüde etkilediği konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre, dönüşümcü lider bulunduğu örgütte değişim ve hareket sağlar, örgütte var olan eski yapıyı yenileme görevini üstlenir, değişim konusunda örgütün diğer elemanlarını etkilemeye ve motive etmeye çalışır. Başarılı dönüşümcü lider, elinde bulundurduğu otorite ve gücü çalışanları motive etmek ve onlara ilham vermek için kullanır.

Bass, Jung, Avolio ve Berson (1999) “Dönüşümsel ve işlemsel liderliği değerlendirerek birim performansı öngörme” (Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership) isimli araştırmada 236 harp okulu öğrencisi ile bir çalışma yapılmıştır. Araştırma toplam dört yıl sürmüş, araştırmanın ilk yılında öğrencilerin bilişsel yetenekleri, sağlık, kendini beğenme durumları ve geçmiş etkileme deneyimleri konularında ölçüm ve incelemelerde bulunulmuştur. Bununla birlikte 236 harp okulu öğrencisinin 4 yıl boyunca geçirdiği değişimler de gözlenmiştir. Araştırmada, bireylerin liderlik özelliklerinin geçmiş yaşantılarla ilgili olarak belirlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.5. İşle bütünleşme ve liderlik ilişkisinin incelendiği çalışmalar

Türkiye Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan araştırmalarda İşle bütünleşme ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını karşılaştırılmasında yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Gürler (2018) “Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi” (Analyzing the mediating effect of

employee voice in the relationship between the teachers' leader-member exchange and work engagement) adlı araştırmasında öğretmenlerin lider-üye etkileşimleri ile işle bütünleşmesi ilişkisi belirli kişisel değişkenler ışığında ele alınmıştır. Bu etkileşimin çalışan sesliliğine etkisi irdelenmiştir. Araştırma sonucunda işle bütünleşmenin çalışan olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışan sesliliği lider-üye etkileşiminde ve işle bütünleşme üzerinde anlamlı düzeyde aracılık ettiği, çalışan sesliliğinin öğretmenlerin lider- üye etkileşimini orta, işle bütünleşme düzeylerinde yüksek düzeyde aracılık etmektedir. Ayrıca çalışan sesliliğinde cinsiyet ve yaş değişkenleri, işle bütünleşme de yaş ve eğitim düzeyi, lider üye etkileşimin de ise cinsiyet değişkeninin etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Eser (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi” (An analysis of the effects of mediative role of positive psychological capital on the relationship between ethical leadership perceptions and work engagement of teachers) adlı çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algısı ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiye dair görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri "Psikolojik Sermaye Ölçeği", "Etik Liderlik Algısı Ölçeği" ve "Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği" kullanılarak incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algıları ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmenin önemli bir yordayıcısı olduğu, etik liderlik algılarının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolü olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun dışında araştırmada öğretmenlerin algılarına göre etik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin, çalışma ortamındaki atmosferi olumlu etkilediği ve yöneticilerin göstermiş olduğu etik davranışların işle bütünleşmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin aralarındaki değişimi, değişimin derecesini belirlemeyi sağlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki korelasyon derecesi, araştırma konusu hakkında neden-sonuç ilişkisine ilişkin çıkarımlarda bulunulmasına olanak tanımaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu doğrultuda araştırmada öncelikle öğretmenlerin işle bütünleşme tutumları ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri belirlenmiş, ardından arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçede bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bolu merkez ilçede 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6 tane Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) eğitim faaliyetlerini yürütmektedir (MEB). Bu okulların tamamına ulaşılmış, öğretmenlerden gönüllü olanların katılımları sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenine ait bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma çalışma evrenini oluşturan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğretmen sayıları

| Kurum Adı | Öğretmen Sayıları | Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları |
|---|--------------------------|--|
| Bolu MTAL | 52 | 29 |
| Bolu Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği | 60 | 44 |
| Zübeyde Hanım MTAL | 35 | 27 |
| İzzet Baysal Abant MTAL | 27 | 24 |
| İzzet Baysal Gölyüzü MTAL | 67 | 41 |
| Mimar İzzet Baysal MTAL | 51 | 38 |
| Toplam | 292 | 203 |

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, MEBBİS Modülü, <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>
Erişim tarihi: 15/11/2018

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım

| Özellikler | f | % | |
|-------------------|-----------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Kadın | 105 | 51,7 |
| | Erkek | 98 | 48,3 |
| Kıdem | 0-10 yıl | 59 | 29,1 |
| | 11-20 yıl | 84 | 41,4 |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 29,6 |
| Branş | Meslek dersleri | 92 | 45,3 |
| | Kültür dersleri | 111 | 54,7 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 160 | 78,8 |
| | Lisansüstü | 43 | 21,2 |
| | Toplam | 203 | 100 |

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin % 51.7’i kadın, % 48.3’ünün erkek olduğu, % 41.4’ü 11-20 yıl, % 29.6’sı 21 yıl ve üstü, % 29.1’inin ise 0-10 yıl kıdeme sahip olduğu, % 54.7’sinin kültür derslerinde branş öğretmeni iken % 45.3’ü meslek derslerinde branş öğretmeni olduğu ve çoğunluğunun % 78.8 lisans mezunu iken % 21.2’sinin lisansüstü mezun olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde dört maddeden oluşan kişisel bilgilere yer verilmiş; ikinci bölümde Türkçe uyarlaması Terzi (2012) tarafından yapılan ve 24 maddeden oluşan "Liderlik Davranışları Ölçeği", üçüncü bölümde ise Türkçe uyarlaması Öngöre (2013) tarafından yapılan ve 18 maddeden oluşan "İşle Bütünleşme Ölçeği" kullanılmıştır.

Liderlik Davranışları Ölçeği, Terzi ve Kurt (2005) tarafından "İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi" isimli çalışmada kullanılan "Liderlik Davranışları Anketi"nin, Terzi (2012) tarafından yeniden uyarlanması ile elde edilmiştir. Yapılan çalışmada "Liderlik Davranışları Anketi"ndeki 29 maddeden 5 maddenin amaca hizmet etmediği görüşü ile ölçekten çıkartıldığı ve 24 maddeye indirildiği belirtilmiştir. Ölçek demokratik liderlik, ilgisiz liderlik ve otoriter liderlik olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik analizinde alt boyutlar olan demokratik liderlik davranışında .90, ilgisiz liderlik davranışı .87, otokratik liderlik davranışında .90, toplamda ise .71 olarak ifade edilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde olup (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her Zaman şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin maddeleri okul yöneticisinin demokratik liderlik davranışlarını, ilgisiz liderlik ve otoriter liderlik davranışları hakkında bilgi vermektedir.

Araştırmada kullanılan diğer ölçek Rich (2006) tarafından geliştirilen İşle Bütünleşme Ölçeği'nin Türkçe Formu'dur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Öngöre (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç boyutlu bir yapıya sahip olup, bu boyutlar fiziksel bütünleşme, duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşme şeklindedir. Ölçeğin her bir boyutu 6 madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert yapısına sahiptir ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek soruları içerisinde ters kodlama yapılan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplamda .95 olarak belirtilirken alt boyutları fiziksel bütünleşmede .91, duygusal bütünleşmede .94 ve bilişsel bütünleşmede

.95 olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin test yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı .97 olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada her iki ölçekte iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Liderlik Davranışları Ölçeğinin Cronbach alpha değeri toplamda .75 olup; alt boyutlar olan demokratik liderlikte .83, otoriter liderlikte .81 ve ilgisiz liderlikte 0,89'dur. İşle Bütünleşme Ölçeği'nin Cronbach alpha değeri ise toplamda .97 olarak bulunmuş olup alt boyutlar olan fiziksel bütünleşmede .93, duygusal bütünleşmede .94 ve bilişsel bütünleşmede .97 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için Cronbach alpha değerinin .70'den büyük olmasının yeter olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacı tarafından Bolu merkez ilçede bulunan toplam altı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere 2018-2019 eğitim öğretim yılında, 18-28 Şubat 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Her okula araştırmacı tarafından gidilmiş, okul öğretmenlerine araştırma ve ölçekler hakkında ön bir bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllülük kapsamında öğretmenlerden katılım sağlanması istenmiş, ölçeklere kişisel bilgilerin yazılmaması istenmiştir. Öğretmenlere ulaşılmasında okul idareleri ve rehberlik servislerinin desteği ölçeklerin uygulanmasında önemli kolaylıklar sağlamıştır. Araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni (Ek-5) ve araştırmada kullanılan ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi doğrultusunda kullanımı için Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulama izinleri alınmıştır (Ek-6).

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın elde edilen veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için verilerin dağılımı Kolmogorov Smirnov Testi ile incelenmiş hem betimsel hem de kişisel değişkenler açısından normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Ek-8). Çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında hem Liderlik Davranışları Ölçeğinde normallik dağılımı sonuçları incelendiğinde, hem de İşle Bütünleşme Ölçeğinin normallik dağılımı sonuçları incelendiğinde ($Z=1,378$; $p<0,05$) ölçeğin normallik dağılımını sağlamadığı görülmüştür. Bundan dolayı, her iki ölçekle ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. (Kişisel değişkenlere yönelik yapılan normallik testi sonuçları Ek-8’de verilmiştir.) Bu doğrultuda araştırmada veri analizinde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımı için frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin liderlik davranışları ve işle bütünleşmeye ait boyutların betimsel istatistiklerde ortalama ve standart sapma değerleri, kişisel değişkenlerde anlamlı fark için Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Son olarak öğretmenlerin görüşleri arasında ilişkiyi tespit etmek için Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır. Spearman Rho Korelasyon Katsayısı +1 ile -1 arasında değer almaktadır. Bu değer negatif olması negatif yönlü ilişkiyi ortaya koyarken değişkenlerden birinin artarken diğerinin azaldığını ifade etmektedir. Pozitif olması ise pozitif yönlü ilişki olduğunu gösterip değişkenlerin biri artarken diğerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bu katsayı değerinin 0 olması değişkenler arasında ilişki olmadığını ifade etmektedir. Bu değer 1’e yaklaştıkça (+ ya da – olmasına bakılmaksızın) değişkenler arasındaki ilişkinin yükseldiği anlamına gelmektedir (Kilmen, 2015). Spearman korelasyon analizinin sonuçları değerlendirilirken “r değeri 0.01-0.20 arasında ise çok düşük düzeyde ilişki, r değeri 0,20-0,40 arasında ise düşük düzeyde ilişki, r değeri 0,40-0,60 arasında ise orta düzeyde ilişki, r değeri 0,60-0,80 arasında ise yüksek düzeyde ilişki ve r değeri 0,80-0,99 arasında ise çok yüksek düzeyde ilişki vardır” biçiminde yorumlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006). Araştırmada verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmektedir.

IV. BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerinin çözümüne ilişkin ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerini ait bulgular ve yorumlar alt problemler doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, işle bütünleşmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” ve “Yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin işle bütünleşmeye yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

| Ölçek | Alt Boyutları | n | \bar{x} | Ss |
|------------------------|---------------------|-----|-----------|------|
| İşle Bütünleşme Ölçeği | Fiziksel Bütünleşme | 203 | 4,06 | 0,72 |
| | Duygusal Bütünleşme | 203 | 4,05 | 0,78 |
| | Bilişsel Bütünleşme | 203 | 4,15 | 0,77 |

Tablo 4.1’de işle bütünleşmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarının fiziksel bütünleşme $\bar{x}=4,06$, duygusal bütünleşme $\bar{x}=4,05$ ve bilişsel bütünleşme $\bar{x}=4,15$ ile alt boyutların tamamında “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri ölçek maddeleri kapsamında değerlendirildiğinde işle bütünleşmenin bilişsel bütünleşme boyutunda “İşimde yoğun bir şekilde çalışırım”, “Bütün gücümü işime harcarım”, “İşime çok fazla çaba gösteririm”, “İşimde iyi

performans göstermek için yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım”, “İşimi tamamlamak için yapabildiğim kadar çok çabalarım” ve “İşime çok fazla enerji harcarım” maddelerine öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir (EK-9). Elde edilen bu bulgular öğretmenlik mesleğinin doğasında varolan özveri ilkesinin yansıması olarak düşünülebilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin genç neslin yetişmesindeki görev ve sorumlulukların bilinci ile işlerine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bilişsel bütünleşme, kurumda çalışanın işini yapmasını sağlarken aynı zamanda yönetici ve örgüt uyumunun oluşmasında da olumlu etki sağlamaktadır. Zira çalışanın yöneticisine güvenmesi, inanması onun örgütüne güvenmesini de kolaylaştırmaktadır.

İşle bütünleşmenin duygusal bütünleşme boyutundaki maddeler incelendiğinde “İşimle ilgili çok hevesliyim”, “İşimle ilgili enerji dolu hissediyorum”, “İşimle ilgiliyim”, “İşimle gurur duyuyorum”, “İşimle ilgili olumlu hisler besliyorum” ve “İşimle ilgili heyecanlıyım” maddelerine öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir (EK-9). Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular beslediğini, mesleklerinin hem işlerine hem de özel yaşamlarına anlam kattığını düşündüklerini göstermektedir. Çalışılan mesleğe yönelik duygusal bütünlüğün sağlanması, işe ait performansını etkilediği gerçeği ışığında yaptıkları işi severek öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu duygular taşımalarının eğitim çalışmalarında gönülden yaptıklarının, benimsediklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. İşle bütünleşmenin fiziksel bütünleşme boyutundaki maddeler incelendiğinde ise “İşyerinde aklımı işime veririm”, “İşyerinde işime çok dikkat gösteririm”, “İş yerinde işime büyük bir dikkatle odaklanırım”, “İşyerinde aklım işle meşgul durumdadır”, “İşyerinde işime odaklanırım” ve “İşyerinde dikkatimi işime veririm” maddelerinden oluştuğu ve bu maddelere öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri ortaya çıkmıştır (EK-9). Elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitimin fiziksel aktivite boyutundaki alanlarında iyi bir performans sergileme düşüncesi içerisinde olduklarını göstermektedir. Bilişsel ve duygusal bütünleşme boyutunun fiziksel bütünleşme boyutu ile desteklenmesi, öğretmenlerin bir çalışan olarak performansını işine yönlendirmeye hazır olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplum için önemi göz önünde

bulundurulduğunda bu motivasyon birlikteliğinin hem çalışan hem kurum hem de öğretmenler için olumlu sonuçları beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

| Ölçek | Alt Boyutları | n | \bar{x} | Ss | Durum |
|------------------------------|---------------------|-----|-----------|------|------------|
| Liderlik Davranışları Ölçeği | Demokratik Liderlik | 203 | 3,87 | 0,68 | Çoğunlukla |
| | İlgisiz Liderlik | 203 | 1,82 | 0,79 | Nadiren |
| | Otokratik Liderlik | 203 | 2,08 | 0,71 | Nadiren |

Tablo 4.2’de okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarının demokratik liderlik alt boyutunda $\bar{x}=3,87$ ile “çoğunlukla”, ilgisiz liderlik alt boyutunda $\bar{x}=1,82$ ve otokratik liderlik alt boyutu $\bar{x}=2,08$ ile “nadiren” düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ölçülmesinde kullanılan ölçeğin demokratik lider tutumlarına ilişkin maddeleri incelendiğinde “Öğretmenlerin kişisel amaç ve değerlerine saygı gösterir”, “Öğretmenlerin kendisine karşı rahat olmalarını ister”, “Yapılacak işleri öğretmenlerle birlikte karara bağlar”, “Öğretmenlerde takım ruhunu geliştirmeye çaba harcar”, “Öğretmenleri yönetime katar”, “Okulun amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengeler”, “Öğretmenlerin önerilerini ciddiye alır” maddelerinden oluştuğu ve öğretmenlerin bu maddelere “çoğunlukla” düzeyinde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin mevcut yöneticilerinin demokratik lider tutumu sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler arasından seçilmekte ve görevlendirilmektedir. Demokratik bir tutum hem öğretmenin hem de yöneticinin sergilemesi gereken asli tutumlar arasındadır. Buna karşılık okul yöneticileri, yöneticilikten kaynaklanan birçok farklı durumdan dolayı stres altına girebilmekte zaman zaman istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Başarılı bir

okul yöneticisi olumsuz ya da olumlu her durumda demokratik tutum ve davranışlarından vazgeçmemelidir. Zira günümüz çalışanı alınan kararlara katılım gösterdiği, eleştirebildiği, düşüncelerini önemsendiği demokratik çalışma ortamlarını istemektedir. İnfomal ilişkilerin yoğun bir şekilde yaşandığı okullarda bu ortamı sağlamak oldukça kolaydır. Bu doğrultuda günümüz yönetim anlayışında demokratik tutumun önemi ve etkisi hem çalışanlar hem de örgüt boyutunda ön planda tutulmalı okul yöneticileri de bu konuya önem vermelidirler.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ölçülmesinde kullanılan ölçeğin ilgisiz lider tutumlarına ilişkin maddeleri incelendiğinde ise “Okulun vizyonu için çaba harcamaz”, “Okuldaki varlığı ile yokluğu belli değildir”, “Sorunlarla yüzleşmek istemez”, “Kendinden yardım istenmesini sevmez”, “Okulu kendi haline bırakmıştır”, “Yetkilerini kullanmaktan kaçınır”, “Okulu geliştirmek için girişimleri sınırlıdır”, “Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilenmez” ve “İhtiyaç duyulduğunda yoktur” maddelerinden oluştuğu ve öğretmenlerin bu maddelere “nadiren” düzeyinde katılım gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin okul yöneticilerinin, ilgisiz lider tutumunu çok nadir olarak sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. İlgisiz lider tutumunun olduğu örgütlerde, çalışanlar zamanla benzer şekilde ilgisiz bir tutumu benimseme eğilimi gösterebilmektedir. Oysa yönetim ve denetimde yaşanan boşluklar, çalışanların performansına olumsuz sonuçlar olarak yansımaktadır. İlgisiz liderler, kurumlarını gelişmesine karşı duyarsız bir tavır sergilemekte, etliye sütlüye karışmadan standart yönetsel görevleri gerçekleştirme gayreti içerisindeyler. Bu durum ise kurumu etkisiz bir konuma getirmektedir (Küçük, 2008). Sürekli değişime ayak uydurma mecburiyetinde olan eğitim kurumlarının, bu şekilde etkisiz bir duruma itilmesi toplum ve bireyler için kabul edilemeyecek bir durumdur. Toplumların gelişmesinde en önemli görevler eğitim kurumlarına düşmekte, bu kurumların yöneticilerinin sergilediği ilgisiz tutumları olumsuz neticeleri beraberinde getirecektir. Araştırma kapsamındaki örgütlerin, okul yöneticilerinin, ilgisiz liderlik davranışlarını nadiren düzeyinde gösterdiğini belirtmeleri tamamen olmasa da olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nadiren sergilemelerinin altında çok çok okul ortamı ve eğitim sisteminden kaynaklanan durumların etkili olduğu düşünülmektedir. Nihayetinde okul yöneticilerinin de insan

olduğu, zaman zaman istenmeyen davranışları gösterebilecekleri unutulmamalıdır. Önemli olan bu davranışları sürekli yapma alışkanlığı göstermemeleridir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeğinin otoriter lider tutumları boyutuna ilişkin maddeleri “Korkulması gereken bir kişi olduğuna inanır”, “Öğretmenlere resmi davranır”, “Öğretmenlere yaklaşımı kuralcıdır”, “Kararlarının nedenlerini canı isterse açıklar”, “Tüm dikkatini hatalar ve yetersizlikler üzerine toplar”, “Kararlarına kimseyi karıştırmaz”, “Kendisine mutlak itaat edilmesini bekler” ve “Öğretmenlerin istek ve şikayetlerini göz ardı eder” şeklinde olup; belirtilen maddelere öğretmenler “nadiren” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin okul yöneticilerinin otoriter bir lider tutumu sergilemediklerini düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte nadiren de olsa bu davranışı sergiledikleri göz önüne alınmalıdır. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik lider tutumunu sergilediklerini düşünmeleri yöneticilerin otoriter olmadıklarını düşünmeleri ile uyum göstermekte dolayısıyla bulgular birbirini desteklemektedir. Çünkü otoriter olan bir yöneticinin, demokratik bir tutum sergilemesi her zaman mümkün olamamaktadır. Otoriter lider, demokratik ortak karar alınmasına karşıt bir eğilim göstermektedir. Kararları genellikle yönetici kendisi alır ve çalışanlarına uygulanması için emir vermektedir. Bunu yaparken de yasa ve makamından aldığı gücü çoğunlukla kullanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Eğitim camiasında uygulanan bu tür bir yaklaşımın kabul görmesi mümkün değildir. Bu tür bir davranış sergileyen okul yöneticisinin, öğretmenler tarafından dışlanması, verdiği işlerin zamanında yapılmaması, iş dışında herhangi bir etkileşime girilmemesi gibi olumsuz bir davranışlarla karşılaşması mümkündür. Okullar insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı, yüzyüze iletişime geçilen informal yapılardır. Yönetici ve öğretmenler sürekli bir aradadırlar. Okulların başarısı ve etkililiğinde ekip çalışmasının önemi büyüktür. Yöneticinin keyfi davranışları ya da baskı kurması yapılacak olan çalışmaları olumsuz etkileyebileceği gibi çalışanların motivasyonlarını, performanslarını düşürecek, okuldan uzaklaştıracaktır. Bu durumun olumsuz yansımaları öğrencilerde de görülecektir. Bugünün çalışanı, emreden değil etkileyen yöneticileri tercih etmektedir. Otoriter bir yöneticinin ise baskı ve emir ile çalışanları etkilemesi, yönlendirmesi mümkün değildir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş grubu, kıdem yılı) işle bütünleşme ve liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve branş grubuna göre Mann Whitney U Testi, kıdem yılına göre ise Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklere (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş grubu, kıdem yılı) göre işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkeni

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|---------------------|----------|-----|-------------------|-----------------|---------|-------|
| Fiziksel Bütünleşme | Kadın | 105 | 104,35 | 10957,00 | 4898,00 | 0,552 |
| | Erkek | 98 | 99,48 | 9749,00 | | |
| Duygusal Bütünleşme | Kadın | 105 | 101,66 | 10674,00 | 5109,50 | 0,932 |
| | Erkek | 98 | 102,36 | 10031,50 | | |
| Bilişsel Bütünleşme | Kadın | 105 | 105,49 | 11076,00 | 4779,00 | 0,374 |
| | Erkek | 98 | 98,27 | 9630,00 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 4.3’de öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin fiziksel bütünleşme puanları sıra ortalaması 104.35 erkek öğretmenlerin 99,48 olup öğretmenlerin cinsiyetlerine göre fiziksel bütünleşmeye

yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (4898.00; $p>0,05$). Bu bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin işle fiziksel bütünleşmeye yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Duygusal bütünleşme puanları kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ise 101.66, erkek öğretmenlerinse 102.66 olup cinsiyetlerine göre duygusal bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (5109.50; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin işle duygusal bütünleşmeye yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bilişsel bütünleşme puanları sıra ortalaması ise kadın öğretmenlerde 105.49, erkek öğretmenlerde 98.27 olarak bulunmuş olup benzer şekilde bilişsel bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (4779.00, $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin işle bilişsel bütünleşmeye yönelik görüşleri de birbirine benzerdir. Ölçek genelinde değerlendirildiğinde de kadın öğretmenlerin işle bütünleşme puanları sıra ortalaması 103.39, erkek öğretmenlerin 100.52 olup cinsiyet işle bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır ($U=4999.50$, $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işle bütünleşme düzeylerine yönelik görüşlerinin değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleği, erkek ve kadın öğretmen ayrımından tamamen bağımsız bir olgu içeren bir meslektir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde bu görevlerini ifa etme gayreti içerisindedir. Bunun en güzel örneği ilk kez öğretmenliğe atanan binlerce kadın öğretmenin, mecburi hizmetlerini bölge fark etmeksizin ülkenin her yerinde isteyerek kabul etmesidir. Benzer şekilde Öncel (2007) ve Arı (2011) da yılında yaptıkları araştırmalarda çalışanların işle bütünleşme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006), Kavgacı (2014), Öngöre (2015) Ceviz (2017), Baş Atik (2018) tarafından yapılan araştırmalarda araştırma bulgularını desteklemektedir.

4.2.2. Eğitim düzeyi değişkeni

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|--------------|---------------|-----|-------------------|-----------------|---------|-------|
| Fiziksel | Lisans | 160 | 98,28 | 15725,50 | 2845,50 | 0,080 |
| Bütünleşme | Lisansüstü | 43 | 115,83 | 4980,50 | | |
| Duygusal | Lisans | 160 | 102,14 | 16342,00 | 3418,00 | 0,948 |
| Bütünleşme | Lisansüstü | 43 | 101,49 | 4364,00 | | |
| Bilişsel | Lisans | 160 | 99,89 | 15983,00 | 3103,00 | 0,316 |
| Bütünleşme | Lisansüstü | 43 | 109,84 | 4723,00 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 4.4'de öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin fiziksel bütünleşme puanları sıra ortalaması (s.o.) 98.28, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 115.83 olup eğitim düzeylerine göre fiziksel bütünleşmeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($U=2845.50$, $p > 0,05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin işle fiziksel bütünleşmeye yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Duygusal bütünleşme puanları sıra ortalaması incelendiğinde lisans mezunlarının s.o. 102.14, lisansüstü mezunların s.o. 101.49 olduğu duygusal bütünleşmeye yönelik görüşlerinde de anlamlı olmadığı görülmüştür ($U=3418.00$; $p > 0,05$). Lisans ve lisansüstü öğretmenlerin işle duygusal bütünleşmeye yönelik görüşleri de birbirine benzerdir. Bilişsel bütünleşme puanları s.o.'da lisans mezunu olanlarda 99.89, lisansüstü mezunu olanlarda s.o. 109.84 olarak tespit edilmiş olup görüşler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($U=3103.00$; $p > 0,05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin işle bilişsel bütünleşmeye yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenlerin işle bütünleşme puanları s.o. 100.23, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 108.57 olup görüşler arasında anlamlı

bir fark yoktur ($U=3157.50$, $p>0.05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren önemli mesleklerdendir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı lisans seviyesinde eğitime sahiptir. Kıdemi yüksek bazı öğretmenlerin iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu oldukları, bu öğretmenlerin ise lisans tamamlama eğitimleri ile lisans seviyesinde eğitim aldıkları bilinmektedir. Alan ve formasyon bilgisine ek olarak kişisel yetilerini geliştirmek için lisans üstü eğitime devam eden öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri benzer olup herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Çünkü öğretmenler mesleklerine önem vermektedirler. Bu durum, araştırmada elde edilen öğretmenlerin genel düzeyde işle bütünleşmelerinin gerçekleştiği görüşü ile örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu Öncel (2007), Hakanen (2006), Batuk (2011), Yaldıran (2010), Arı (2011), Çakıl (2011), Çağlar (2011) ve Ouweneel (2013), Öngöre (2015) Ceviz (2017), Baş Atik (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

4.2.3. Branş grubu değişkeni

Öğretmenlerin branş grubuna göre işle bütünleşmelerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin branş grubuna göre işle bütünleşmelerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Branş Grubu | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|--------------|--------------|-----|-------------------|-----------------|---------|------|
| Fiziksel | Meslek Dersi | 92 | 103,03 | 9478,50 | 5011,50 | 0,82 |
| Bütünleşme | Kültür Dersi | 111 | 101,15 | 11227,50 | | |
| Duygusal | Meslek Dersi | 92 | 109,11 | 10038,00 | 4452,00 | 0,12 |
| Bütünleşme | Kültür Dersi | 111 | 96,11 | 10668,00 | | |
| Bilişsel | Meslek Dersi | 92 | 102,80 | 9457,50 | 5032,50 | 0,86 |
| Bütünleşme | Kültür Dersi | 111 | 101,34 | 11248,50 | | |

* $p<0,05$

Tablo 4.5’de öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin branş grubunun, işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Meslek dersleri öğretmenlerinin fiziksel bütünleşme puanları s.o. 103,03, kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 101,15 olup öğretmenlerin branşlarına göre fiziksel bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (5011,50; $p > 0,05$), görüşleri birbirine benzerdir. Duygusal bütünleşme puanları sıra ortalaması meslek dersi öğretmenlerinde s.o. 109,11, kültür dersi öğretmenlerinde s.o. 96,11 olup görüşler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (4452,00; $p > 0,05$), meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin işle duygusal bütünleşmeye yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Bilişsel bütünleşme puanları sıra ortalaması açısından ise meslek dersi öğretmenlerinin s.o. 102,80, kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 101,34 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre bilişsel bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmayıp (5032,50; $p > 0,05$), öğretmen görüşleri birbirine benzerdir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde meslek dersleri öğretmenlerinin işle bütünleşme puanları s.o. 105,23, kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 99,32 olarak tespit edilmiş olup görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($U=4808,50$; $p > 0,05$). Meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin işle bütünleşmeye yönelik görüşleri birbirine benzerdir.

Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin, branşları da işle bütünleşme boyutlarındaki görüşlerini etkilememektedir. Öğretmenlerin branşları uzmanlıklarını sınıflandırmaktadır. Gerek kültür dersleri öğretmenleri gerekse meslek dersleri öğretmenlerinin ortak paydası öğretmenliktir. Bir eğitim kurumunda tüm eğitim paydaşlarının eşgüdümü eğitim kalitesini belirleyen bir etkiye sahiptir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri için de bu durum geçerlidir. Dersler her ne kadar meslek ve kültür dersi diye sınıflandırılmış olsa da birbirini etkilemektedir. Örneğin matematik öğretmenin öğrencilerin matematik bilgisine katkısı, teknik öğretmenlerin matematik bilgisi ile işlenebilecek bir derste başarıyı etkilemektedir. Bunun dışında ortaöğretim kurumlarında aynı yaş ve gelişim düzeyindeki öğrencilere yönelik eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bir okuldaki bütün iş ve işleyiş tüm öğretmenleri ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin branşlarına bağlı kendilerini okul işleyişi ve eğitim faaliyetlerinden kendilerini soyutlamaları mümkün olmadığı gibi uygun bir tutum olarak da

değerlendirilmemektedir. Bu gibi durumlar öğretmenlerin işle bütünleşmelerini branşları açısından fark oluşturmayacağı düşüncesini güçlendirmektedir. Araştırma sonuçları Sezen (2014) tarafından yapılan çalışma ile uyumlu değildir. Yapılan bu araştırmada sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin işle bütünleşmeye ilişkin algılarının diğer branş öğretmenlerinden yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma yapılan kurum türünün ilköğretim okulları olması buradan elde edilen sonuçların ortaöğretim okullarına genelleme yapılması uygun görülmemektedir. Çünkü ilköğretim öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenlerinin çalışma koşullarının, ders içeriklerini birbirine benzer olmadığı düşünülmektedir.

4.2.4. Kıdem yılı değişkeni

Öğretmenlerin kıdem yılına göre işle bütünleşmelerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem yılına göre işle bütünleşmelerine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Kıdem Yılı | n | Sıra Ortalamaları | Sd | χ^2 | p |
|---------------------|----------------|----|-------------------|----|----------|------|
| Fiziksel Bütünleşme | 0-10 yıl | 59 | 97,92 | 2 | 1,83 | 0,40 |
| | 11-20 yıl | 84 | 98,76 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 110,54 | | | |
| Duygusal Bütünleşme | 0-10 yıl | 59 | 87,42 | 2 | 5,39 | 0,07 |
| | 11-20 yıl | 84 | 106,08 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 110,62 | | | |
| Bilişsel Bütünleşme | 0-10 yıl | 59 | 91,29 | 2 | 4,13 | 0,13 |
| | 11-20 yıl | 84 | 101,80 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 112,81 | | | |

* p<0,05

Tablo 4.6'da öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem düzeylerinin, işle bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p<0,05). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem yılına göre fiziksel bütünleşme ($\chi^2=1,84$; p>0,05), duygusal bütünleşme ($\chi^2=5,39$; p>0,05), bilişsel bütünleşme ($\chi^2=4,13$; p>0,05) anlamlı

fark göstermemiştir. Öğretmenlerin kıdem yılının işle fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmeye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ya da bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde de öğretmenlerin kıdem yılına göre işle bütünleşmeye yönelik görüşleri anlamlı fark göstermemiştir ($\chi^2=3,832$; $p>0,05$). Öğretmenlerin kıdem yılına göre işle bütünleşmeye yönelik görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin emekli olacakları güne kadar, eğitimci misyonlarını en iyi şekilde yerine getirme gayreti sergiledikleri düşünülmektedir. Kıdem yılının artması öğretmenlerin yaş ortalamasının yükselmesine neden olmaktadır. Öğretmenlik sürekli aktif olmayı, gelişmeleri yakından takip etmeyi gerektirmektedir. Araştırmada bütün kıdem gruplarında ki öğretmenlerin işle bütünleşmeye ilişkin görüşleri benzer olması, mesleğin başında , ortasında ya da sonunda olanların, benzer şekilde duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak işleriyle etkileşim içerisine girdiklerini göstermektedir. Bu durum Türk eğitim sistemi açısından önemli bir gösterge kabul edilebilir. Çünkü özellikle teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere eğitim sistemlerinin adapte olma çalışmaları, öğretmenlerin dahil edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu gelişmeleri yaşlı öğretmenlerin takip etmesi ve kendini bu alanda yetiştirebilmelerinin önünde engeller bulunmaktadır. Buna karşın bütün kıdem grubundaki öğretmenler fiziksel güçlerini işlerine yönlendirebilmekte, zihinsel olarak işlerine yoğunlaşabilmekte ve duygusal olarak adanmışlık gösterebilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar Öngöre (2015) Ceviz (2017), Baş Atık (2018) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

4.3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşmakta mıdır?

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklere (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş grubu, kıdem yılı) göre liderlik davranışlarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkeni

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|------------------|----------|-----|-------------------|-----------------|---------|------|
| Demokratik | Kadın | 105 | 103,56 | 10874,00 | 4981,00 | 0,69 |
| Liderlik | Erkek | 98 | 100,33 | 9832,00 | | |
| İlgisiz Liderlik | Kadın | 105 | 105,06 | 11031,00 | 4824,00 | 0,44 |
| | Erkek | 98 | 98,72 | 9675,00 | | |
| Otokratik | Kadın | 105 | 100,75 | 10579,00 | 5014,00 | 0,75 |
| Liderlik | Erkek | 98 | 103,34 | 10127,00 | | |

* p<0,05

Tablo 4.7’de öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p<0,05). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin yöneticilerin demokratik liderlik puanları s.o. 103,56, erkek öğretmenlerin s.o. 100,33 olarak tespit edilmiş olup, cinsiyetlerine göre görüşler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (U=4981,00; p>0,05), kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbirine benzerdir. Yöneticilerin ilgisiz liderlik puanları sıra ortalaması kadın öğretmenlerin s.o. 105,06, erkek öğretmenlerin s.o. 98,72 olup görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamış (U=4824,00; p>0,05) ve kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin ilgisiz liderlik davranışlarına yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Otokratik liderlik puanları sıra ortalaması kadın öğretmenlerde s.o. 100,75, erkek öğretmenlerde s.o. 103,34 olup benzer şekilde görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır (U=5014,00; p>0,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerin otokratik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri de birbirine benzerdir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışları puanları s.o. 106,92, erkek öğretmenlerin s.o. 96,73 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir fark

ortaya çıkmamış ($U=4628,50$; $p>0,05$) olup kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenler okul yöneticilerinin, kurumlarının gelişmesine katkı sunmalarını beklemektedir. Örgütlerin gelişmesinde nasıl liderler itici güce sahipse okullarda da lider eğitim yöneticileri benzer görevi üstlenmektedir. Eğitim çıktılarının kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların motive edilmesinde okul yöneticileri, liderler olarak önemli misyona sahiptirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını hem kişisel deneyimleri hem de okul kültürü içerisindeki uygulamalarıyla gözlemlerler. Okul yöneticisinin liderlik vasıflarını taşıması, ondan etkilenen birçok öğretmenin yöneticiye destek olma gayreti içerisinde girmesine de neden olacaktır. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticileri liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin benzerlik göstermesi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul türü, okul işleyişi, eğitim içerikleri, öğrenci ve velilerin beklentileri gibi faktörlerle yoğrulmuş bilgi, deneyimin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular Arslanoğlu (2016), Şimşek (2005), Toksöz (2009), Çağlar (2005), Karadağ (2005), Ünlü (2018) ve Ugar (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları araştırma ile benzerlik gösterirken; Bilgin (2018) tarafından yapılan araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

4.3.2. Eğitim düzeyi değişkeni

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|---------------------|----------------------|----------|--------------------------|------------------------|----------|----------|
| Demokratik | Lisans | 160 | 99,11 | 15858,00 | 2978,00 | 0,18 |
| Liderlik | Lisansüstü | 43 | 112,74 | 4848,00 | | |
| İlgisiz Liderlik | Lisans | 160 | 105,71 | 16914,00 | 2846,00 | 0,08 |
| | Lisansüstü | 43 | 88,19 | 3792,00 | | |
| Otokratik | Lisans | 160 | 105,10 | 16815,50 | 2944,50 | 0,15 |
| Liderlik | Lisansüstü | 43 | 90,48 | 1890,00 | | |

* p<0,05

Tablo 4.8’de öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri alt boyutlar açısından anlamlı fark göstermezken ölçek genelinde lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya koymuştur ($p<0,05$). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerin demokratik liderlik puanları s.o. 99,11, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 112,74 olarak bulunmuş olup görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($U=2978,00$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yöneticilerin demokratik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Yöneticilerin ilgisiz liderliklerine yönelik görüşlerine ait puanlar sıra ortalaması lisans mezunu öğretmenlerin s.o. 105,06, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 98,72 olup görüşler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=2846,00$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yöneticilerin ilgisiz liderlik davranışlarına yönelik görüşleri de birbirine benzerdir. Yöneticilerin otokratik liderliklerine ilişkin görüşleri puanları s.o. lisans mezunu öğretmenlerin 105,10, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 90,48 olup benzer şekilde görüşler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=2944,50$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yöneticilerin otokratik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışları puanları s.o. 106,36, lisansüstü mezunu öğretmenlerin s.o. 85,79 olup, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($U=2743,00$; $p<0,05$). Elde edilen bulgular incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin, lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan lisansüstü mezun öğretmenlerin sayısı çok düşük olup sadece 43 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Bu oran araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin altında birine yakın olup, elde edilen bulgularda bu durumun etkisi göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerine yönelik görüşleri lisans mezunu öğretmenlerde daha olumludur. Lisans mezun öğretmenler, lisansüstüne göre okul yöneticilerinin liderlik tutumlarını daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler aldıkları eğitimin de etkisi ile yöneticilerinden daha fazla beklentiye sahiptir. Ayrıca yönetici görevlendirme sürecinin liyakat esaslı olmayan bir şekilde yapılmasına tepki olarak da sessiz kaldıkları düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar Bayraker (2003) ve Çobanoğlu (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik gösterirken; Atçı (2018) sonuçları ile farklıdır. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sunduğu gibi mesleki bilgi düzeyleri ve farkındalık seviyelerine de katkı sunmaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim, eğitim bilimleri alanında yapılmış olması eğitim kurumlarındaki işleyiş, insan kaynakları yönetimi, eğitimin niteliği gibi konularda farklı bakış açılarını sahip olmayı pekiştirerek güçlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel görevlerine ve liderlik davranışlarına bakış açısında farklılık oluşturabilmektedir.

4.3.3. Branş grubu değişkeni

Öğretmenlerin branş grubuna göre yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9'da öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin branş grubuna göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin demokratik liderlik ve ilgisiz liderlik boyutunda anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Meslek dersleri öğretmenlerinin yöneticilerin demokratik liderlik puanları s.o. 91,19, kültür dersi öğretmenlerinin ise s.o. 110,13 olduğu yöneticilerin demokratik liderliklerine yönelik görüşler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=4203,50$; $p < 0,05$). Buna göre,

kültür dersi öğretmenlerinin yöneticilerin demokratik liderliklerine yönelik görüşleri, meslek dersi öğretmenlerinden daha yüksektir. Meslek dersleri öğretmenlerinin yöneticilerin ilgisiz liderlik puanlarının ise s.o. 112,19 iken kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 93,55 olup, benzer şekilde yöneticilerin ilgisiz liderliklerine ilişkin görüşlerinde de anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=4168,50$; $p<0,05$). Meslek dersleri öğretmenlerinin yöneticilerin ilgisiz liderliklerine yönelik görüşleri kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksektir. Diğer boyutlar incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin yöneticilerin otokratik liderlik puanları s.o. 109,35, kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 95,91 olduğu aralarında anlamlı fark olmadığı ($U=4429,50$; $p>0,05$). Toplamda da meslek dersleri öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik puanları s.o. 108,02 iken kültür dersi öğretmenlerinin s.o. 97,01 olup öğretmenlerin branşlarına göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu ($U=4552,00$; $p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin branş grubuna göre liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Branş Grubu | n | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamları | U | p |
|---------------------|--------------|-----|-------------------|-----------------|---------|-------|
| Demokratik Liderlik | Meslek Dersi | 92 | 92,19 | 8481,50 | 4203,50 | 0,03* |
| | Kültür Dersi | 111 | 110,13 | 1224,50 | | |
| İlgisiz Liderlik | Meslek Dersi | 92 | 112,19 | 10321,50 | 4168,50 | 0,02* |
| | Kültür Dersi | 111 | 93,55 | 10384,50 | | |
| Otokratik Liderlik | Meslek Dersi | 92 | 109,35 | 10060,00 | 4429,50 | 0,10 |
| | Kültür Dersi | 111 | 95,91 | 10645,50 | | |

* $p<0,05$

Meslek liselerinde, meslek dersleri veren öğretmenlerin ağırlığı ön plandadır. Kültür dersleri öğretmenleri ise dokuzuncu sınıfta öğrencilerin derslerine girmekte diğer sınıflarda öğrenciler mesleklerine göre alan seçimi yapmaktadırlar. Meslek seçimlerinin yapılmasına bağlı olarak okulun işleyişi, ders programı gibi etkinliklerde meslek dersleri öğretmenlerinin okul yöneticileri ile etkileşimi daha yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bunun yanında ders uygulamalarına yönelik mal ve malzeme alımı, okulun bakım onarımı hatta diğer eğitim kurumlarının bakım onarımında meslek dersleri öğretmenlerinin imkanlarından, okul idareleri fazlasıyla yararlanmaktadırlar. Meslek

dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre okul yöneticileri ile daha fazla iletişim halinde olmaları okul yöneticileri hakkında, daha ayrıntılı bilgi sahibi olup değerlendirme yapmalarını imkan sağladığı düşünülmektedir. Çetin'in (2009) yaptığı araştırmada branş değişkenine göre müdürlerin liderlik yeterlikleri hakkında öğretmen görüşlerinin birbirine benzer olması sonucu bu araştırma ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Gürsun (2007), Aksoy (2006), Aytekin (2014) ve Ünlü (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

4.3.4. Kıdem yılı değişkeni

Öğretmenlerin kıdem yılına göre yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin kıdem yılına göre liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Kıdem Yılı | N | Sıra | | χ^2 | p |
|----------------------------------|----------------|----|--------------|----|----------|------|
| | | | Ortalamaları | Sd | | |
| Liderlik Davranışları (Genel) | 0-10 yıl | 59 | 94,19 | 2 | 4,06 | 0,13 |
| | 11-20 yıl | 84 | 98,551 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 114,51 | | | |
| Demokratik Liderlik | 0-10 yıl | 59 | 109,56 | 2 | 2,17 | 0,34 |
| | 11-20 yıl | 84 | 95,26 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 104,00 | | | |
| İlgisiz Liderlik | 0-10 yıl | 59 | 87,21 | 2 | 5,77 | 0,07 |
| | 11-20 yıl | 84 | 105,27 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 111,97 | | | |
| Otokratik Liderlik | 0-10 yıl | 59 | 100,27 | 2 | 0,75 | 0,69 |
| | 11-20 yıl | 84 | 99,30 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 60 | 107,48 | | | |

* p<0,05

Tablo 4.10'da öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılına göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri açısından hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçek boyutları açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kıdem yılına göre yöneticilerin demokratik

liderliklerine yönelik görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmadığı ($\chi^2=2,17$; $p>0,05$), öğretmenlerin kıdem yılının yöneticilerin demokratik liderliklerine yönelik görüşlerinin birbirine benzediği söylenebilir. Yöneticilerin ilgisiz liderliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark göstermemiş ($\chi^2=5,77$; $p>0,05$), öğretmenlerin kıdem yılının yöneticilerin ilgisiz liderliklerine yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin Otokratik liderliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde de ortaya anlamlı fark ($\chi^2=0,75$; $p>0,05$) çıkmadığı, görüşlerin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ölçek genelinde de anlamlı fark göstermeyip ($\chi^2=4,06$; $p>0,05$), öğretmenlerin görüşleri benzerdir.

Öğretmenlerin kıdemi ile doğru orantılı olarak mesleki tecrübeleri ve deneyimleri artmaktadır. Uzun yıllar farklı şehirler, farklı okullar ve farklı öğretmen ve yöneticilerle çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik özelliklerine yönelik görüşleri ile kıdemi daha az olan öğretmenlerin görüşlerinin aynı olması, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin beklentilerinin aynı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü okullarda yöneticilerin hem yönetim görevi hem de liderlik gerektiren rollerinin sınırlarını belirlemek mümkündür. Örneğin okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci veli motivasyonunu sağlayarak akademik başarıyı yükseltmesi mümkün iken örneğin bu başarıyı özel eğitim öğrencilerinin başarısının yükseltilmesinde gerçekleştirmesi mümkün olamayabilir. Literatürde Çubukçu ve Dündar (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Güngör (2018), Ocak (2014), Tura (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile birbirinden farklılaşmaktadır. Okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları mevzuatlarla belirlenmiştir. Okul yöneticisinin liderlik niteliğine sahip olması, mevzuat uygulamalarının okul personeli ile paylaşmasında farklılık yaratabilir. Okul yöneticisi öğrenci, öğretmen ve veli arasında koordinasyon ve etkileşimin kalitesini artırıcı davranışları sergileyerek olası iletişim sorunlarına önleyici bir katkı sunması mümkündür. Sadece mevzuatın ön planda tutulduğu eğitim kurumlarında gelişmenin mümkün olmadığı, insani değerler ile mevzuatın etkileşiminin güçlendirildiği eğitim kurumlarında bu çalışmaların daha yapıcı gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu açıdan lider okul yöneticisinin davranışları bu süreci kaliteli duruma taşıyabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşmeleri ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlılığı test etmek amacıyla yapılan Spearman Rho Korelasyon Testi Sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Testi sonuçları

| | | Fiziksel Bütünleşme | Duygusal Bütünleşme | Bilişsel Bütünleşme | İşle Bütünleşme Toplam |
|---------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Demokratik Liderlik | r | ,301** | ,306** | ,306** | ,329** |
| İlgisiz Liderlik | r | -,170* | -,083 | -,130 | -,141* |
| Otokratik Liderlik | r | -,131 | -,120 | -,128 | -,130 |
| Liderlik Toplam | r | -,030 | ,030 | -,008 | -,002 |

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

Tablo 4.11 değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yöneticilerin demokratik liderliklerine yönelik görevleri ile fiziksel ($r=0,301$; $p<0,01$), duygusal ($r=0,306$; $p<0,01$) ve bilişsel bütünleşmelerine ($r=0,306$; $p<0,01$) yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde işle bütünleşmeye yönelik toplam görüşler arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda yöneticilerin demokratik liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin işle fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmelerinin de arttığı söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin yöneticilerin ilgisiz liderliğe yönelik görüşleri ile fiziksel bütünleşmeleri ($r= -0,170$; $p<0,05$) ve işle bütünleşmeye yönelik toplam görüşleri ($r= -0,141$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular yöneticilerin ilgisiz liderlikleri azaldıkça, öğretmenlerin işle fiziksel bütünleşmenin hem fiziksel olarak hem de genel anlamda küçük düzeyde de olsa azaldığı anlamına gelmektedir. Buna karşın öğretmenlerin yöneticilerin ilgisiz liderliklerine yönelik davranışlar arttıkça toplam ve alt boyutları düzeyinde işle bütünleşmenin azalacağı söylenebilir.

Diğer bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerin otokratik liderliğine yönelik görüşleri ile alt boyutlar olan fiziksel ($r=-0,131$; $p<0,05$), duygusal ($r=-0,120$;

$p < 0,05$) ve bilişsel bütünleşmeye yönelik ($r = -0,128$; $p < 0,05$) görüşleri arasında ve toplam işle bütünleşme ölçeği ($r = -0,130$; $p < 0,05$) arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin yöneticilerin otokratik liderlik ile ilgili davranışlarıyla ilişkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik ölçeğinin toplamına yönelik görüşleri ve işle bütünleşmenin alt boyutları olan fiziksel ($r = -0,030$; $p < 0,05$), duygusal ($r = 0,030$; $p < 0,01$) ve bilişsel bütünleşmeleri ($r = -0,008$; $p < 0,05$) arasında ilişki ortaya çıkmadığı gibi işle bütünleşme ölçeği geneli ile de ($r = -0,002$; $p < 0,01$) ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Okullarda öğretmenlerin alınan kararlara katılımının teşvik edilmesi, onların okula bağlılıklarını artırmaktadır. Kararlara katılımı yönetsel bir süreç olması nedeniyle okul yöneticisi tarafından sağlanabilir. Kararlara katılım demokratik bir tutum olup; yöneticinin tüm personel tarafından kabulünü ve eşgüdüm içinde çalışmayı güçlendirmektedir. Otokratik ve ilgisiz liderlik davranışı sergileyen okul yöneticisinin uzun vadeli bu tür bir davranış sergilemesi mümkün değildir. Öğretmenler kendilerine çok yönlü değer veren, önemsendiklerini hissettiren okul yöneticileri ile daha uyumlu ve verimli çalışmaktadırlar. Okul içerisinde öğretmenler her zaman bireysel karar alma durumunda olmayıp sendika, zümre, memleket, kişisel samimiyet gibi etkenlere bağlı olarak da karar alabilmektedirler. Okul yöneticilerinin okul, öğrenci ve çalışanların menfaatlerine yönelik her türlü davranışı destekledikleri bilinmektedir. Eğitimci olmak bu tutumu gerektirmektedir. Eğitimli bir yetişkinin ilgisiz ya da itaat odaklı bir yönetim anlayışı ile çalışması ne kadar güç olduğu gibi böyle bir ortamda verimli olması da bir o kadar güçtür. İşle bütünleşmenin sağlanması bahsedilen olumsuzlukların en aza indirgenmesi, demokratik tutumların her zaman ön planda tutulması ile daha kolaylaşması mümkündür. İşle bütünleşme kişisel bir durumdur. Kişisel durumlar çevre şartlarından fazlaca etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile durumu çevresel bir etkiye sahiptir. Okul yöneticileri, davranış ve tutumları ile öğretmenler olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Meslek liseleri, atölye çalışmaları ile daha esnek bir çalışma ortamına sahiptir. Öğrenciler derslerde aldıkları teorik bilgileri atölyelerde beceriye dönüştürmektedirler. Bu süreçte hem öğrenciler hem de meslek dersleri öğretmenleri keyifli vakit geçirebilmektedirler.

Öğrencilerin son sınıfta staj uygulamasına katılması öğretmen-öğrenci ve firmaları bir araya getirmekte, bu süreçte etkileşimin kalitesine yansımaktadır. Öğretmenler hem atölye hem de staj aşamasında öğrenciler ile daha kaliteli bir iletişim kurmakta, öğretmenlik doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum meslek lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşmelerini kolaylaştırmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de her zaman önemli olmuştur. Öğretmenlik, alan bilgisinin öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilere aktarılması şeklinde basite indirgenemeyecek önemli mesleklerdendir. Öğretmen olan her birey bu sorumluluğu hissetmektedir. Sınıfa giren öğretmenler hitap ettikleri öğrencileri görünce meslekleri, görev ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri köklü bir değişim sergileyebilmekte bu sayede olumlu yönde gelişim ve değişim sergilemektedir. Bu durum öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde önemli bir etkendir. Her şeyden önce öğretmenlerin de öğretmenleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler okul yöneticileri için değil, öğrenci ve toplum için görevlerini yapmaktadırlar. Okul yöneticisinin tutumu öğretmenlerin çalışmalarına ivme kazandırabileceği gibi yavaşlatabilecek etkiye de sahiptir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya ait alt problemler doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşmeye ilişkin görüşleri hem ölçek genelinde hem de alt boyutlar olan fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmede “katılıyorum” düzeyindedir. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin çok yüksek düzeyde olmasa da gerçekleştiği şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ise hem toplam ölçekte hem de alt boyutlar olan ilgisiz liderlik ve otokratik liderlikte “nadiren” düzeyindeyken, demokratik liderlikte “çoğunlukla” düzeyindedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik durumuna yönelik ilgisiz ve otokratik liderlikte “nadiren” düzeyinde olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Buna karşın yöneticilerde liderlik davranışlarının ölçek genelinde “nadiren” olması düşündürücüdür.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş grubu, kıdem yılı) işle bütünleşme ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin, kadın ya da erkek olmaları, eğitim düzeyleri, branş grupları, kıdemleri işle bütünleşmeye yönelik görüşleri açısından toplamda ve alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmamaktadır. Bu değişkenler öğretmenlerin işle bütünleşmelerini etkileyen değişkenler değildir.

Öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları ve kıdem değişkenleri yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Ancak eğitim düzeyi açısından ölçek genelinde lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilirken, alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Branş grubuna göre yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri ise demokratik liderlikte kültür dersleri öğretmenleri lehine ve ilgisiz liderlik boyutunda anlamlı fark ortaya koymuştur. Buna göre, meslek dersleri öğretmenlerinin yöneticilerin ilgisiz liderliklerinin, kültür dersi öğretmenlerinde de demokratik liderliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarından alt boyut olan demokratik liderliğe yönelik görüşleri ile fiziksel bütünleşme, duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşme alt boyutları ve işle bütünleşme ölçeği genelinde düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenlerin yöneticilerin ilgisiz liderlik boyutuna yönelik görüşleri ile fiziksel bütünleşme ve ölçek genelinde negatif yönlü çok düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik toplamı ve otokratik liderlik alt boyutuna yönelik görüşleri, fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmesi ve ölçek geneli arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

1- Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri gerçekleşmekle birlikte çok daha üst seviyeler çıkartılabilmesi için,

a) İşlerini yaparken özerk davranabilmelerini teşvik edecek yasal ve bürokratik değişikliklerin uygulamaya konulması.

b) Eğitim kurumlarındaki fiziksel şartlar, sınıf ve öğrenci sayılarında düzenlemeler yapılması.

c) İşleri dışında da birlikteliğini sağlayacak sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere ağırlık verilmesi ve okul yöneticilerinin bu etkinliklere katılması.

d) Öğretmenlerin öncelikli görevi olan eğitim faaliyetleri yönetsel, evrak, kırtasiye işleri ile fazla meşgul edilmemesi.

e) Yöneticilerin, öğretmenlere karşı adil, eşit bir mesafede bulunması, yaş, cinsiyet, kıdem gibi unsurlara göre bir yaklaşım sergilememesi, şeffaf davranması önerilmiş olup; öğretmenlerin işle bütünleşmelerine katkı sunabilir.

2- Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını geliştirmeleri açısından,

a) Tecrübeli eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi, yönetici olacak öğretmenlerde lisansüstü eğitim alan, donanımlı, liderlik vasıflarına haiz yönetici adaylarının tercih edilmesine dikkat edilmelidir. Yöneticilerin otokratik, bürokratik eğitim yöneticisi formatının dışında, dönüşümcü, demokrat ve vizyoner bir yönetim anlayışına sahip olması önemsenmelidir.

b) Sistemde Şu an yöneticilik görevinde bulunanlara da mahalli, merkezi ya da uzaktan eēitim gibi yöntemlerle liderlik tutumlarını geliştiren eēitimler düzenlenebilir.

c) 2023 eēitim vizyonunda erevesi belirlenen eēitim liderlerinin yetiŐtirilebilmesi için Milli Eēitim Bakanlıēı, niversiteler, sivil toplum kuruluşları ile yapacakları eēitim yöneticilerinin liderlik vasıflarını geliştiren planlamalar iŐbirliēi doērultusunda yapılıp, uygulamaya geçirilebilir.

d) Eēitim fakültelerinde meslek lisesi ēretmen adayları için liderlik eēitimlerini içeren dersler konulması, ēretmen adaylarının ve gelecekte eēitim yöneticisi olacak ēretmenlerin lisans eēitimi aşamasında donanımları güçlendirme çalışmaları yapılabilir.

e) Eēitim yöneticilerinin kişisel ya da kurumsal eēitimlerle kazanmıŐ oldukları liderlik vasıflarının uygulamasını yapılabilmesi için üst yönetimlerin ve eēitim kurumu paydaşlarının gerekli desteēi saēlaması yöneticilerin bu davranışları sergilemesini kolaylaŐtırabilir.

f) Eēitim kurumlarında ēretmen, yönetici ve diēer paydaŐlarında liderlik tutumunu benimsemesi, önemsemesi ve çalışmalarına yansıtabilmesi önemlidir. Bu sayede lider yöneticinin çalışması ve üretime odaklanması daha kolay olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik neriler

Yapılan bu araştırma, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ēretmenlerini kapsamaktadır. Her derecedeki eēitim kurumu ve Türkiye genelini kapsayacak bir örneklem grubu ile araştırmanın yapılması, araştırmanın sonuçlarının geerliliēini daha üst düzeye taşıyabilir.

ēretmenler Demokratik Liderlik, İlgisiz Liderlik ve Otokratik Liderlik alt boyutlarında “nadiren” Şeklinde katılım saēlamıŐtır. ēretmenlerin, yöneticilerin liderlik durumuna verdikleri bu yanıtların yapılacak nitel ve nicel araŐtırmalarla daha kapsamlı bir Şekilde nedenlerine inilmesi saēlanabilir.

Meslek dersleri öğretmenleri, kültür dersi öğretmenlerine göre yöneticilerin ilgisiz liderlik tutumlarını daha yüksek olduğu söylemektedirler. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ortaya çıkan görüş farklılığının nedenlerini ortaya koyabilecek nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ağın, Ö. (2010). *İşe Bağlanma Düzeyinin İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ağın, K. K. (2001). *Küreselleşme Sürecinde Örgüt Liderliği ve Kriterleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akdeniz, A. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İşle Bütünleşme Algıları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aktan, C. (1999). *Ahlaki yeniden yapılanma ve toplum ahlaka doğru*. İstanbul: Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği
- Aktouf, O. (1992). Management and theories of organizations in the 1990s: Toward a critical radical humanism. *Academy of Management Review*, 17, 407.
- Akyar, A. (2011). *Etkili yönetim ve yöneticilik*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2010). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27(3), 294-298.
- Alkan, A. (2001). *Yöneticiliği yetiştirme el kitabı*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Argon, R., Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159-179.

- Arı, S. (2011). *Örgüt İkliminin İşle Bütünleşme Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. Ve Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research* 2(1), 1-14.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise Müdürlerinde Liderlik, Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artık, L. (2019). *Okul Yöneticilerinin Liderlik ve Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, Z. (2017). *Özel-Devlet Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (İstanbul İli Sultangazi İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atçı, H.B. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Liderlik ve Rol Çatışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aygün, C. (2018). *Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265–269.

- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Bakker, A. B., Albrecht, S.,L., Lieter, M. P., (2011). Key questions regarding work engagement, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (1), 4-28.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2002). *The validity of the maslach burnout inventory general survey: an internet study*. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 245-260.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance and active learning : The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564.
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L.; Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1),4-28.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuramı, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Basikin, B. (2007). Vigor, dedication and absorption: work engagement among secondary school english teachers in indonesia. *AARE Annual Conference Fremantle 2007, full conference paper*. Fremantle, Australia.
- Bass, B. M., Jung, DERSİ I., Avolio, B. J. ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2),207-218.
- Baş Atik, Z. (2018). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, İş Doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara: Aydan Web Tesisleri.

- Bayraker, B., (2003) *ilköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlar (Denizli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bermejo, L., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher well-being: Personal and job resources and demands. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 84, 1321-1325.
- Bilgin, H. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Algularına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi İstanbul Esenyurt Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Black, J.S., Porter, L. (2000). *Management*. New Jersey, Prentice Hall.
- Bozkurt, V. (1998). Enformasyon Toplumu ve Türkiye, *Yeni Türkiye*, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998, Ankara.
- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 13.Basım, Ankara: Pegem,
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (1991). *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Cemaloğlu, R. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Ceviz, T. (2017). *Ortaokul ğretmenlerinin İşle Bütünleşme ile rgtsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Chirichello, M. (2010). The principal as educational leader: what makes the difference [Electronic version]. S.G. Huber (eDersi), *School Leadership–International Perspectives, Studies in Educational Leadership*, 10, 79-100.
- Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89–136.
- Collinson DERSİ ve Collinson, M. (2009). ‘Blended Leadership’: employee perspectives on effective leader ship in the UK further education sector. [Electronic version]. *Leadership*, 5, 365- 381.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Csikzentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*, Harper Collins.
- ağlar, İ. (2004). İ.İ.B.F. Öğrencileri ile mühendislik fakültesi ğrencilerinin liderlik tarzlarına ilişkin karşılaştırmalı analizi, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-107.
- Çapri, B. (2008). *Eş Tkenmişliğini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- elik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), 423-442.
- elik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- elik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2.Baskı.
- elikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.

- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(19), 207-237.
- Çetin, N. (2008). Kurumsal liderlik çözümlerinin ışığında okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23, 74-84.
- Çobanoğlu, F., (2003). *İlköğretim Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Denizli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çuhadaroğlu, E.O. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Daft, R. L. (2000). *The New Era of Management*. International Edition, Thomson Corporation, China.
- Darryl, R.R., Davenport, T. O., (2002). Job engagement: why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 29, 3, 21-29.
- Davis K.; Westrom J. W. (1989). *Human Behavior At Work*, Mc Graw Hill Book Company, ABD.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Demirbaş, H. T. (2008). *İş Özellikleri Algısının İş Bütünleşmesi Üzerindeki Etkisi (İDO A.Ş. 'de Bir Uygulama)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Dönmez, H. (2016). *İşveren Markası Uygulamalarının Çalışanların İşyerine Cezbolmasında Duygusal Bağlılığın Aracılık Rolü: Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Emeksiz, E. (2015). *İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Çok Boyutlu Örgütsel Kimliklenme: İşle Bütünleşmenin Aracılık Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). “Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 29, 198-213.
- Erdoğan, E. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (13.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yayını, İstanbul.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*; İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergun, T. (1992). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Erickson, T. J. (2005). *Testimony submitted before the US senate committee on health education labor and pensions*. <https://www.help.senate.gov/>, Erişim tarihi: 01.09.2018.
- Ertemli, H. B. (2011). *İş Aile ve Aile İş Çatışmalarının İşe Cezbolma Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşme ile Olan İlişkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill Companies.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issue*, 30, 159-165.

- Gill, DERSİ (2007). *Employee selection and work engagement: do recruitment and selection practices influence work engagement*. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday Anchor.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A., B., Schaufeli, W. B. (2010). Work Engagement and Workaholism: comparing the self-employed and salaried employees. *Journal of Positive Psychology*, 5, 1, 83-96.
- Gökberk, M. (1993). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göksoy, S, Emen, E, Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz Liderlik Rollerini ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 103-116. <http://dergipark.org.tr/ksusbd/issue/10272/126031>. Erişim tarihi: 25.07.2019.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 2, 61-85.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. & Çepni, O. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1, 123-142.
- Gümüseli, A. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler. *Eğitim Yönetimi*, 2, 23-34.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 28, 531-548.
- Güneşer, A. B. (2007). *The Effect of Person-Organization Fit on Organizational Commitment and Work Engagement: The Role of Person Supervisor Fit*. Doktora Tezi, (208825). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürler, M. (2018). *Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi ile İşle Bütünleşme İlişkisinde Çalışan Sessizliğinin Aracılık Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. ve Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268-279.
- Haudan, J. (2008) *The art of engagement*, McGraw – Hill, New York.
- Hellriegel DERSİ, Slocum, J. W. (2007) *Organizational behaviour*, 11. EDersi, Thomson Learning, USA.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 1013-1034.
- Kahn, W. A. (1990) Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 4, 692-724.
- Kanfer, R.; Heggstad, E. DERSİ (2018). *Motivational traits and skills: a person centered approach to work motivation*. Research in Organization OHost, İÜ İşletme Fakültesi, <http://web.ebscohost.com>, Erişim tarihi :20/12/2018.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: an itergrative approach*, Praeger Publishers, New York.
- Karcioğlu, F. (2003). Liderlik Eğitiminin Liderlik Potansiyeli Üzerine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 15.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Kaya, Y. K., (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler değişim yolunda iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmen*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: karizmatik liderlikten dönüşümsel liderliğe [Elektronik versiyon]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-59.
- Koçak, F., Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği) [Elektronik versiyon]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. (12.Baskı). Ankara: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Kozlu, C. (2012). *Liderin takım çantası* (12 b.). İstanbul: Remzi.
- Köse, A. (2015). *İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine ve Eğitimcilerin Performansına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leiter, M. P., Maslach, C. (2004). "Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout", Perrewe, P. L., Ganster, DERSİ C. (eDersi) Emotional and Psychological Process and Positive Intervention Strategies, Vol. 3, Elsevier, Netherlands.
- Liden, R. C., & Graen, G. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*, 23(3), 451-465.

- Macey, W. H., Schneider, B. (2008) The meaning of employee engagement, *Industrial and Organizational Psychology*, 1.1, 3-30.
- Malekiha, M. ve Abedi, M. R. (2014). The relationship between work engagement and happiness among nurses in İnan. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40(1), 809-816.
- Maraqa, A. (2017). *Algılanan Stres ile İşle Bütünleşme İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52, 397-422.
- May, DERSİ R., Gilson, R. L., Harter, L. M., (2004) The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- McBain, R. (2007). *The practice of engagement: research into current employee engagement practice*. Strategic HR Review vol. 6 (6), 16-19.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., (1991). *A three-component conceptualization of organizational commitment*, Human Resource Management Review, 1, 61-89.
- Milli Eğitim Bakanlığı, <https://mebbis.meb.gov.tr/kurumlistesi.aspx> Erişim tarihi: 01.04.2018.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., Porter, L. W., (1979). *The measurement of organizational commitment*. Journal of Vocational Behaviour, 14, 2, 224-227.
- Mudrack, P. E., (2006) “*Understanding Workaholism: The Case for Behavioral Tendencies*, Burke, R. J. EDersi, Research Companion to Working Time and Work Addiction, Edward Elgar Publishing
- Mutlu, G. (2009). *Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oates, W., (1971) *Confessions of a Workaholic: The facts about work addiction*, World Publishing, New York.

- Oğuz, A. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. ve Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: an online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, 18, 173-195.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education - instructional leadership and school reform*, Allyn & Bacon, Boston.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin İşleriyle Bütünleşme Düzeylerinin Performansları ve İş Yerlerinden Ayrılma Niyetleriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öngöre, Ö. (2013). İşle bütünleşme ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 50-60.
- Öngöre, Ö. (2015). *Hizmet Sektöründe Çalışanların Kişilik Özelliklerine Göre İşle Bütünleşme Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özalp, İ. (1988). İşletmelerde stratejik planlama. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6, 1, 33-42.
- Özdemir, H. (2019). *Sporcuların Algıladıkları Antrenör Liderlik Davranışlarının Öz Yeterlilik Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Koşar, S., (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özgül Sağ, G. (2010). *Eskişehir İli İlköğretim Okulları Kadın Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, İ. (2002). Maternal serum vitamin d levels in the third trimester of pregnancy. *Turkish Journal of Medical Sciences*. 32, 237-241.
- Poussard, J.M. ve Erkmen, T. (2008). *Yönetim-iletişim-kültür*. (1. Baskı). İstanbul: Arıkan.
- Rabindarang, S., Bing, K. W., & Yin, K. Y. (2014). The influence of distibuted leadership on job stres in technical and vocational education. *İnternational Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Rothbard, N. P. (2018). Enriching or depleting? the dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46, 672, EBSCOHost, İÜ İşletme Fakültesi, <http://web.ebscohost.com>, Erişim tarihi: 16/12/2018.
- Rue L. W., Byars, L. L. (1995). *Management: Skills and applications*. Chicago: Irwin.
- Sabancı, A., (2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318, 5, 26-33.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*.,5.Baskı Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Salanova, M., Agut, J., ve Peiro, M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1217-1227.
- Schaufeli W. B., Salonava, M., (2008). *Enhancing work environment through the management of human resources.*, Naswall, K., Sverke, M., Hellgren, J. (EDersi), The Individual in the Changing Work Life, Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University,
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual*. http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf, Erişim tarihi: 16.01.2019.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schermerhorn, J.R. (1989). *Management for Productivity*, John Wiley, New York.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Shirom, A. (2003). *Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations*. In Dersi Ganster & P. L. Perrewe (Eds.). *Research in organizational stress and well-being*. (Vol. 3, pp. 135-165). Greenwich, CT: JAI Press.
- Simpson, M., R., (2009). Engagement at work: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1012-1024.
- Snir, R., Harpaz, I., (2004). *Attitudinal and Demographic Antecedents of Workaholism*. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 520-556
- Sonntag, S., (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 3, 518-528
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Söylemez DERSİ (2002). *Sağlık Personelinin İş Doyumu ile İlgili Bir Meta Analizi Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Spector, P. E. (1997) *Job satisfaction: application, assesment, cause, and consequences*. Sage Publications, California.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşeker, M. ve Ünsar, S. (2008). Küreselleşme süreci ve liderlik. *Journal of Yasar University*, 3(9), 1029-1045.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 58, 274-298.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.
- Terzi, A.R.; Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5 (2), 87-98.
- Tınaz, P. (2009). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*, İstanbul: Beta Basım.
- Toksöz S. (2010). *Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tucker, B. A. ve Russell, R. F. (2004). *The influence of the transformational leader*. *Journal of Leadership and Organizational Studies*,10(4), 103-111.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerinin İş Doyumuna Etkisi (Karacabey İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Turner, H. C. (2007). *Predictors Of Teachers' Job Satisfaction In Urban Middle Schools*. Yayınlanmamış Tezi Doktora Tezi, The University of North Carolina at Chapel Hill, Educational Administration, America.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ugwu, F. O. (2013). Work engagement in Nigeria: adaptation of the utrecht work engagement scale for Nigerian samples. *International Journal of Multidisciplinary Academic Research*, 1(3), 16-26.
- Unutkan, G. (1994). *Örgüt Kültürü ve Stratejik Uyum Sorunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünlü, B. (2018). *Sivil Toplum Kuruluşları Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Üyeleri Tarafından Liderlik Davranışlarının Algılanmalarının İncelenmesi: Doğu Akdeniz Sivil Toplum Platformu (DASP) Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vogelgesang, G. R., Leroy, H., & Avolio, B. J. (2013). The mediating effects of leader integrity with transparency in communication and work engagement/performance. *The Leadership Quarterly*, 24(3), 405-413.
- Vural, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wahab, J.A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167.
- Wefald, A. J., Reichard, R. J. & Serrano S. A. (2011). *Fitting engagement into a nomological network: The relationship of engagement to leadership and personality*, 18(4), 522-537.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Yanık, F. (2015). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Algıladıkları Etkili Liderlik Özellikleri ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İş Motivasyonlarıyla İlişkinin*

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, M. (EDersi). (2016). *Yeni nesil okul*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Yulk, G. (1989). Managerial Leadership: A Review Of Theory And Research. *Journal Of Management*, 15 (2), 251-289.

Zhu, W., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2009). *Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower work engagement*. *Group & Organization Management*, 34(5), 590-619.



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

BÖLÜM-I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçekler “Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uygulanmaktadır. Araştırma bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmakta olup; bilimsel etik kurallar çerçevesinde hareket edilecektir. Anket formlarını doldururken isminizi yazmayınız.

Açıklama ve ölçek sorularının dikkatlice okunması, soruların boş bırakılmadan özenle cevaplanması çalışmanın amacına ulaşmasında en önemli etkidir. Çalışmamıza vereceğiniz katkılar için şimdiden teşekkür eder, yaşamınızın her alanında başarılar dilerim.

Suat ALTOK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2-Mesleğinizdeki kıdem yılınız?

0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-20 yıl 20 yıl ve üstü

3-Branş grubunuz?

Meslek Dersleri Kültür Dersleri Rehberlik

4-Eğitim düzeyiniz?

Lisans Yüksek Lisans Doktora

Ek-2. Liderlik Davranışları Ölçeği

BÖLÜM-II: LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddeler okul müdürünüzün yöneticilik davranışlarını ölçmektedir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyunuz. Her cümleye cevap verirken, “okul müdürüm” diye kendinize sorunuz ve “**Hiçbir Zaman**”, “**Nadiren**”, “**Bazen**”, “**Çoğunlukla**”, “**Her Zaman**” seçeneklerinden uygun olan cevabınız için ilgili sütunu (X) işareti ile belirtiniz.

| Okul müdürüm, | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1- Öğretmenlerin kişisel amaç ve değerlerine saygı gösterir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Okulun vizyonu için çaba harcamaz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Öğretmenlerin kendisine karşı rahat olmalarını ister. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Yapılacak işleri öğretmenlerle birlikte karara bağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Okuldaki varlığı ile yokluğu belli değildir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Sorunlarla yüzleşmek istemez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Kendinden yardım istenmesini sevmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Öğretmenlere resmi davranır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Öğretmenlere yaklaşımı kuralcıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Öğretmenlerde takım ruhunu geliştirmeye çaba harcar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Kararlarının nedenlerini canı isterse açıklar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Tüm dikkatini hatalar ve yetersizlikler üzerine toplar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Kararlarına kimseyi karıştırmaz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- Kendisine mutlak itaat edilmesini bekler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- Öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini göz ardı eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- Okulu kendi haline bırakmıştır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- Yetkilerini kullanmaktan kaçınır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Öğretmenleri yönetime katar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Korkulması gereken bir kişi olduğuna inanır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Okulu geliştirmek için girişimleri sınırlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilenmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- Okulun amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengeler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- Öğretmenlerin önerilerini ciddiye alır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- İhtiyaç duyulduğunda yoktur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-3. İşle Bütünleşme Ölçeği

BÖLÜM-III: İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddeler Türkiye’de istihdam edilen çalışanların işle bütünleşme düzeylerini ölçmektedir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyunuz. Durumunuzu yansıtan “**Kesinlikle Katılmıyorum**”, “**Katılmıyorum**”, “**Kısmen Katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kesinlikle Katılıyorum**” seçeneklerinden uygun olan cevabınız için ilgili sütunu (X) işareti ile belirtiniz.

| Lütfen aşağıdaki ifadelerde belirtilen niteliklerin sizde ne ölçüde bulunduğunu işaretleyiniz. | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|--|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------------------|
| 1 | İşimde yoğun bir şekilde çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Bütün gücümü işime harcarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | İşime çok fazla çaba gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | İşimde iyi performans göstermek için yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | İşimi tamamlamak için yapabildiğim kadar çok çabalarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | İşime çok fazla enerji harcarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | İşimle ilgili çok hevesliyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | İşimle ilgili enerji dolu hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | İşimle ilgiliyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | İşimle gurur duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | İşimle ilgili olumlu hisler besliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | İşimle ilgili heyecanlıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | İşyerinde aklımı işime veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | İşyerinde işime çok dikkat gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | İş yerinde işime büyük bir dikkatle odaklanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | İşyerinde aklım işle meşgul durumdadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | İşyerinde işime odaklanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | İşyerinde dikkatimi işime veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-4. Liderlik Davranışları Ölçeği Kullanım İzni

23.10.2018

Gmail - Liderlik Davranışları Ölçeği Kullanım İzni



Suat Altok <suataltok@gmail.com>

Liderlik Davranışları Ölçeği Kullanım İzni

3 İleti

Suat Altok <suataltok@gmail.com>

18 Ekim 2018 10:19

Alıcı: seyyahifakir1@mynet.com

Sayın Terzi,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim dalında yapacağım tez çalışmasında Liderlik Davranışları Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde ölçeğin tam metnini ve uygunluk cevabınızı göndermeniz hususunda;

Gereğini arz ederim.

Suat ALTOK

seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>

18 Ekim 2018 12:41

Yanıtlama Adresi: seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>

Alıcı: suataltok@gmail.com

anılan ölçeğimin tam metni ektedir.
başarılar dilerim.

doç.dr.ali rıza terzi

----- Özgün İleti -----

Kimden : suataltok@gmail.com**Kime :** seyyahifakir1@mynet.com**Gönderme tarihi :** 18 Ekim 2018 Perşembe 10:20**Konu :** Liderlik Davranışları Ölçeği Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

geçerli LDÖ.doc
55K

Suat Altok <suataltok@gmail.com>

18 Ekim 2018 14:28

Alıcı: seyyahifakir1@mynet.com

Sayın Terzi,

İlginiz ve izniniz çok teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar.

Suat ALTOK

seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>, 18 Eki 2018 Per, 12:41 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek-5. İşle Bütünleşme Ölçeği Kullanım İzni

23.10.2018

Gmail - İşle Bütünleşme Ölçeği Kullanım İzni



Suat Altok <suataltok@gmail.com>

İşle Bütünleşme Ölçeği Kullanım İzni

2 İleti

Suat Altok <suataltok@gmail.com>

22 Ekim 2018 13:45

Alıcı: ongore@kastamonu.edu.tr, ozgurongoretr@yahoo.com

Sayın ÖNGÖRE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim dalında yapacağım tez çalışmasında 'Türkçe' ye uyarlamış olduğunuz Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeğini kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde ölçeğin tam metnini ve uygunluk cevabınızı göndermeniz hususunda;

Gereğini arz ederim.

Suat ALTOK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Özgür Öngöre <ozgurongoretr@yahoo.com>

22 Ekim 2018 14:57

Yanıtlama Adresi: Özgür Öngöre <ozgurongoretr@yahoo.com>

Alıcı: Suat Altok <suataltok@gmail.com>

Sayın Altok,
Türkçe'ye uyarlamış olduğum Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği'ni kullanmanıza memnuniyetle izin veriyorum.
Ekteki makalede yar alan Tablo 1'de ölçeğin tam metnini (18 madde) ve faktör yüklerini bulabilirsiniz. Saygılarımla, Dr.
Özgür ÖNGÖRE

Ph.D. Ozgur Ongore, Kastamonu University email:ozgurongoretr@yahoo.com tel:+905052542798
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1366-1345>

Kimden: Suat Altok <suataltok@gmail.com>

Kime: ongore@kastamonu.edu.tr; ozgurongoretr@yahoo.com

Gönderildiği Tarih: 22 Ekim 2018 13:45 Pazartesi

Konu: İşle Bütünleşme Ölçeği Kullanım İzni

[Alınılan meşin gizlendi]

Say.2.50-60.pdf
164K

Ek-6. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni



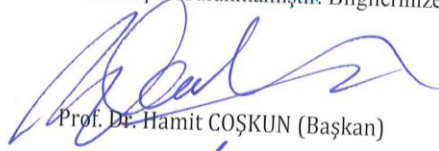
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Suat ALTOK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Sayın **Suat ALTOK**,

“**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme ve Yöneticilerin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri**” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/292) kurulumuzun 27.12.2018 tarihli ve 2018/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/~~bulunmamıştır~~. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Katılmadı
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN(Üye)

Katılmadı
 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Katılmadı
 Av. Zuhâl Demirci(Üye)

Ek-7. Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.22155143

20/11/2018

Konu : Araştırma İzni Oluru
(Suat ALTOK)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 08.11.2018 tarih ve 26073066-605.01-E.14888 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Suat ALTOK' un, "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerini İşle Bütünleşme ve Yöneticilerin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı il genelindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türündeki okullarda uygulama yapmak istediğine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretimin aksatılmadan, kişisel bilgiler istenmeden (kodlama yöntemi uygulayarak) uygulanmak kaydıyla ve ilgi (b) genelge doğrultusunda yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim KUNUK
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
20/11/2018

Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
İlgi (b) yazı (22 sayfa)

Ek-8. Araştırma Ölçeklerinin Normallik Dağılımı Sonuçları

İşle Bütünleşme Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları

| | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|------------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| İşle Bütünleşme Ölçeği | 2,404 | -1,090 | 0,097 | 203 | 0,000* |

Normallik dağılımı sonuçları incelendiğinde, ölçeğin normallik dağılımını sağlamadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bundan dolayı, işle bütünleşme ile ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin cinsiyet, kıdem, branş ve eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

| Ölçek ve Alt Boyutları | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Fiziksel Bütünleşme | 2,716 | -1,069 | 0,100 | 203 | 0,000* |
| Duygusal Bütünleşme | 0,931 | -0,932 | 0,114 | 203 | 0,000* |
| Bilişsel Bütünleşme | 2,576 | -1,254 | 0,146 | 203 | 0,000* |
| Genel | 2,404 | -1,090 | 0,097 | 203 | 0,000* |

* $p < 0,05$

| Cinsiyet | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Kadın | 2,603 | -1,087 | 0,086 | 105 | 0,052 |
| Erkek | 2,161 | -1,057 | 0,106 | 98 | 0,008* |

| Kıdem | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| 0-10 Yıl | 0,670 | -0,571 | 0,068 | 59 | 0,200 |
| 11-20 Yıl | 2,021 | -1,023 | 0,110 | 84 | 0,014* |
| 21 Yıl ve Üzeri | 5,616 | -1,574 | 0,133 | 60 | 0,010* |

| Branş | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Meslek Dersleri | 4,170 | -1,198 | 0,098 | 92 | 0,030* |
| Kültür Dersleri | 1,473 | -1,012 | 0,096 | 111 | 0,014* |

| Eğitim Düzeyi | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|----------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Lisans | 3,079 | -1,186 | 0,100 | 160 | 0,000* |
| Lisansüstü | 0,843 | -0,904 | 0,139 | 43 | 0,036* |

*p<0,05

Liderlik Davranışları Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları

| | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Liderlik Davranışları Ölçeği | 2,462 | 1,309 | 0,118 | 203 | 0,000* |

Normallik dağılımı sonuçları incelendiğinde, ölçeğin normallik dağılımını sağlamadığı görülmüştür (p<0,05). Bundan dolayı, liderlik davranışları ile ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışlarının cinsiyet, kıdem, branş ve eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

| Ölçek ve Alt Boyutları | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Demokratik Tutum | 0,146 | -0,398 | 0,098 | 203 | 0,000* |
| İlgisiz Tutum | 0,608 | 1,078 | 0,171 | 203 | 0,000* |
| Otoriter Tutum | -0,041 | 0,550 | 0,073 | 203 | 0,010* |
| Genel | 2,462 | 1,309 | 0,118 | 203 | 0,000* |

*p<0,05

| Cinsiyet | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Kadın | 1,470 | 0,921 | 0,106 | 105 | 0,005* |
| Erkek | 3,380 | 1,647 | 0,132 | 98 | 0,000* |

| Kıdem | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| 0-10 Yıl | 4,585 | 1,864 | 0,176 | 59 | 0,000* |
| 11-20 Yıl | 0,297 | 0,799 | 0,129 | 84 | 0,002* |
| 21 Yıl ve Üzeri | 1,791 | 1,145 | 0,123 | 60 | 0,025* |

| Branş | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Meslek Dersleri | 2,102 | 1,236 | 0,110 | 92 | 0,008* |
| Kültür Dersleri | 3,055 | 1,400 | 0,125 | 111 | 0,000* |

| Eğitim Düzeyi | Basıklık | Çarpıklık | İstatistik | Sd | p |
|----------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------|
| Lisans | 2,276 | 1,256 | 0,108 | 160 | 0,000* |
| Lisansüstü | 2,864 | 1,394 | 0,145 | 43 | 0,024* |

*p<0,05

Ek-9. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici Sonuçları

Öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları:

| Ölçek Maddeleri | N | Min. | Max. | Ortalama | Ss |
|---|-----|------|------|----------|------|
| 1- Öğretmenlerin kişisel amaç ve değerlerine saygı gösterir. | 203 | 1 | 5 | 4,20 | 0,81 |
| 2- Okulun vizyonu için çaba harcamaz. | 203 | 1 | 5 | 2,15 | 1,35 |
| 3- Öğretmenlerin kendisine karşı rahat olmalarını ister. | 203 | 1 | 5 | 4,19 | 0,81 |
| 4- Yapılacak işleri öğretmenlerle birlikte karara bağlar. | 203 | 1 | 5 | 3,78 | 0,96 |
| 5- Okuldaki varlığı ile yokluğu belli değildir | 203 | 1 | 5 | 1,97 | 1,17 |
| 6- Sorunlarla yüzleşmek istemez. | 203 | 1 | 5 | 1,88 | 1,13 |
| 7- Kendinden yardım istenmesini sevmez. | 203 | 1 | 5 | 1,59 | 0,97 |
| 8- Öğretmenlere resmi davranır. | 203 | 1 | 5 | 2,34 | 1,10 |
| 9- Öğretmenlere yaklaşımı kuralcıdır. | 203 | 1 | 5 | 2,54 | 1,07 |
| 10- Öğretmenlerde takım ruhunu geliştirmeye çaba harcar. | 203 | 1 | 5 | 3,92 | 1,08 |
| 11- Kararlarının nedenlerini canı isterse açıklar. | 203 | 1 | 5 | 2,21 | 1,25 |
| 12- Tüm dikkatini hatalar ve yetersizlikler üzerine toplar. | 203 | 1 | 5 | 2,22 | 1,18 |
| 13- Kararlarına kimseyi karıştırmaz. | 203 | 1 | 5 | 2,02 | 1,05 |
| 14- Kendisine mutlak itaat edilmesini bekler. | 203 | 1 | 5 | 2,06 | 1,15 |
| 15- Öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini göz ardı eder. | 203 | 1 | 4 | 1,71 | 0,98 |
| 16- Okulu kendi haline bırakmıştır. | 203 | 1 | 5 | 1,54 | 0,96 |
| 17- Yetkilerini kullanmaktan kaçınır. | 203 | 1 | 5 | 1,87 | 0,99 |
| 18- Öğretmenleri yönetime katar. | 203 | 1 | 5 | 3,42 | 1,05 |
| 19- Korkulması gereken bir kişi olduğuna inanır. | 203 | 1 | 5 | 1,56 | 0,90 |
| 20- Okulu geliştirmek için girişimleri sınırlıdır. | 203 | 1 | 5 | 1,83 | 1,01 |
| 21- Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilenmez. | 203 | 1 | 5 | 1,91 | 1,10 |
| 22- Okulun amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengeler. | 203 | 1 | 5 | 3,71 | 1,09 |
| 23- Öğretmenlerin önerilerini ciddiye alır. | 203 | 1 | 5 | 3,93 | 0,95 |
| 24- İhtiyaç duyulduğunda yoktur. | 203 | 1 | 5 | 1,69 | 0,97 |

Liderlik Davranışları Ölçeği maddelerine verilen cevapların toplam ve yüzde istatistikleri:

| Ölçek Maddeleri ve Değerler | n | % |
|--|--------------|---------|
| 1- Öğretmenlerin kişisel amaç ve değerlerine saygı gösterir. | Hiçbir Zaman | 3 1,5 |
| | Nadiren | 4 2 |
| | Bazen | 21 10,3 |
| | Çoğunlukla | 97 47,8 |
| | Her Zaman | 78 38,4 |
| 2- Okulun vizyonu için çaba harcamaz. | Hiçbir Zaman | 98 48,3 |
| | Nadiren | 35 17,2 |
| | Bazen | 25 12,3 |
| | Çoğunlukla | 31 15,3 |
| | Her Zaman | 14 6,9 |

| Ölçek Maddeleri ve Değerler | | n | % |
|---|--------------|-----|------|
| 3- Öğretmenlerin kendisine karşı rahat olmalarını ister. | Hiçbir Zaman | 1 | 0,5 |
| | Nadiren | 7 | 3,4 |
| | Bazen | 23 | 11,3 |
| | Çoğunlukla | 93 | 45,8 |
| | Her Zaman | 79 | 38,9 |
| 4- Yapılacak işleri öğretmenlerle birlikte karara bağlar. | Hiçbir Zaman | 4 | 2 |
| | Nadiren | 17 | 8,4 |
| | Bazen | 44 | 21,7 |
| | Çoğunlukla | 92 | 45,3 |
| | Her Zaman | 46 | 22,7 |
| 5- Okuldaki varlığı ile yokluğu belli değildir | Hiçbir Zaman | 99 | 48,8 |
| | Nadiren | 46 | 22,7 |
| | Bazen | 30 | 14,8 |
| | Çoğunlukla | 21 | 10,3 |
| | Her Zaman | 7 | 3,4 |
| 6- Sorunlarla yüzleşmek istemez. | Hiçbir Zaman | 108 | 53,2 |
| | Nadiren | 40 | 19,7 |
| | Bazen | 32 | 15,8 |
| | Çoğunlukla | 17 | 8,4 |
| | Her Zaman | 6 | 3 |
| 7- Kendinden yardım istenmesini sevmez. | Hiçbir Zaman | 132 | 65 |
| | Nadiren | 39 | 19,2 |
| | Bazen | 19 | 9,4 |
| | Çoğunlukla | 9 | 4,4 |
| | Her Zaman | 4 | 2 |
| 8- Öğretmenlere resmi davranır. | Hiçbir Zaman | 56 | 27,6 |
| | Nadiren | 60 | 29,6 |
| | Bazen | 52 | 25,6 |
| | Çoğunlukla | 31 | 15,3 |
| | Her Zaman | 4 | 2 |
| 9- Öğretmenlere yaklaşımı kuralcıdır. | Hiçbir Zaman | 41 | 20,2 |
| | Nadiren | 57 | 28,1 |
| | Bazen | 65 | 32 |
| | Çoğunlukla | 35 | 17,2 |
| | Her Zaman | 5 | 2,5 |
| 10- Öğretmenlerde takım ruhunu geliştirmeye çaba harcar. | Hiçbir Zaman | 7 | 3,4 |
| | Nadiren | 18 | 8,9 |
| | Bazen | 30 | 14,8 |
| | Çoğunlukla | 78 | 38,4 |
| | Her Zaman | 70 | 34,5 |
| 11- Kararlarının nedenlerini canı isterse açıklar. | Hiçbir Zaman | 84 | 41,4 |
| | Nadiren | 43 | 21,2 |
| | Bazen | 34 | 16,7 |
| | Çoğunlukla | 34 | 16,7 |
| | Her Zaman | 8 | 3,9 |
| 12- Tüm dikkatini hatalar ve yetersizlikler üzerine toplar. | Hiçbir Zaman | 74 | 36,5 |
| | Nadiren | 53 | 26,1 |
| | Bazen | 38 | 18,7 |
| | Çoğunlukla | 33 | 16,3 |
| | Her Zaman | 5 | 2,5 |
| 13- Kararlarına kimseyi karıştırmaz. | Hiçbir Zaman | 83 | 40,9 |
| | Nadiren | 56 | 27,6 |
| | Bazen | 42 | 20,7 |
| | Çoğunlukla | 20 | 9,9 |
| | Her Zaman | 2 | 1 |
| 14- Kendisine mutlak itaat edilmesini bekler. | Hiçbir Zaman | 89 | 43,8 |
| | Nadiren | 46 | 22,7 |
| | Bazen | 41 | 20,2 |
| | Çoğunlukla | 21 | 10,3 |
| | Her Zaman | 6 | 3 |
| 15- Öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini göz ardı eder. | Hiçbir Zaman | 118 | 58,1 |
| | Nadiren | 43 | 21,2 |
| | Bazen | 25 | 12,3 |
| | Çoğunlukla | 17 | 8,4 |

| Ölçek Maddeleri ve Değerler | | n | % |
|---|--------------|-----|------|
| 16- Okulu kendi haline bırakmıştır. | Hiçbir Zaman | 140 | 69 |
| | Nadiren | 33 | 16,3 |
| | Bazen | 16 | 7,9 |
| | Çoğunlukla | 11 | 5,4 |
| | Her Zaman | 3 | 1,5 |
| 17- Yetkilerini kullanmaktan kaçınır. | Hiçbir Zaman | 97 | 47,8 |
| | Nadiren | 52 | 25,6 |
| | Bazen | 39 | 19,2 |
| | Çoğunlukla | 14 | 6,9 |
| | Her Zaman | 1 | 0,5 |
| 18- Öğretmenleri yönetime katar. | Hiçbir Zaman | 9 | 4,4 |
| | Nadiren | 30 | 14,8 |
| | Bazen | 60 | 29,6 |
| | Çoğunlukla | 74 | 36,5 |
| | Her Zaman | 30 | 14,8 |
| 19- Korkulması gereken bir kişi olduğuna inanır. | Hiçbir Zaman | 132 | 65 |
| | Nadiren | 41 | 20,2 |
| | Bazen | 20 | 9,9 |
| | Çoğunlukla | 8 | 3,9 |
| | Her Zaman | 2 | 1 |
| 20- Okulu geliştirmek için girişimleri sınırlıdır. | Hiçbir Zaman | 101 | 49,8 |
| | Nadiren | 55 | 27,1 |
| | Bazen | 28 | 13,8 |
| | Çoğunlukla | 18 | 8,9 |
| | Her Zaman | 1 | 0,5 |
| 21- Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilenmez. | Hiçbir Zaman | 103 | 50,7 |
| | Nadiren | 40 | 19,7 |
| | Bazen | 41 | 20,2 |
| | Çoğunlukla | 14 | 6,9 |
| | Her Zaman | 5 | 2,5 |
| 22- Okulun amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengeler. | Hiçbir Zaman | 8 | 3,9 |
| | Nadiren | 21 | 10,3 |
| | Bazen | 46 | 22,7 |
| | Çoğunlukla | 75 | 36,9 |
| | Her Zaman | 53 | 26,1 |
| 23- Öğretmenlerin önerilerini ciddiye alır. | Hiçbir Zaman | 5 | 2,5 |
| | Nadiren | 8 | 3,9 |
| | Bazen | 44 | 21,7 |
| | Çoğunlukla | 85 | 41,9 |
| | Her Zaman | 61 | 30 |
| 24- İhtiyaç duyulduğunda yoktur. | Hiçbir Zaman | 116 | 57,1 |
| | Nadiren | 49 | 24,1 |
| | Bazen | 25 | 12,3 |
| | Çoğunlukla | 10 | 4,9 |
| | Her Zaman | 3 | 1,5 |

Öğretmenlerin işle bütünleşme görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları:

| Ölçek Maddeleri | N | Min. | Max. | Ortalama | Ss |
|--|-----|------|------|----------|------|
| 1-İşimde yoğun bir şekilde çalışırım. | 203 | 1 | 5 | 4,09 | 0,86 |
| 2-Bütün gücümü işime harcarım. | 203 | 1 | 5 | 3,81 | 0,92 |
| 3-İşime çok fazla çaba gösteririm. | 203 | 1 | 5 | 3,99 | 0,88 |
| 4-İşimde iyi performans göstermek için yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım. | 203 | 1 | 5 | 4,30 | 0,80 |

| Ölçek Maddeleri | N | Min. | Max. | Ortalama | Ss |
|---|-----|------|------|----------|------|
| 5-İşimi tamamlamak için yapabildiğim kadar çok çabalarım. | 203 | 1 | 5 | 4,26 | 0,78 |
| 6-İşime çok fazla enerji harcarım. | 203 | 1 | 5 | 3,95 | 0,86 |
| 7-İşimle ilgili çok hevesliyim. | 203 | 1 | 5 | 3,93 | 0,86 |
| 8-İşimle ilgili enerji dolu hissediyorum. | 203 | 1 | 5 | 3,85 | 0,92 |
| 9-İşimle ilgiliyim. | 203 | 1 | 5 | 4,28 | 0,75 |
| 10-İşimle gurur duyuyorum. | 203 | 1 | 5 | 4,21 | 0,94 |
| 11-İşimle ilgili olumlu hisler besliyorum. | 203 | 1 | 5 | 4,14 | 0,89 |
| 12-İşimle ilgili heyecanlıyım. | 203 | 1 | 5 | 3,94 | 0,99 |
| 13-İşyerinde aklımı işime veririm. | 203 | 1 | 5 | 4,16 | 0,86 |
| 14-İşyerinde işime çok dikkat gösteririm. | 203 | 1 | 5 | 4,20 | 0,81 |
| 15-İş yerinde işime büyük bir dikkatle odaklanırım. | 203 | 1 | 5 | 4,15 | 0,84 |
| 16-İşyerinde aklım işle meşgul durumdadır. | 203 | 1 | 5 | 4,05 | 0,87 |
| 17-İşyerinde işime odaklanırım. | 203 | 1 | 5 | 4,16 | 0,83 |
| 18-İşyerinde dikkatimi işime veririm. | 203 | 1 | 5 | 4,19 | 0,82 |

İşle Bütünleşme Ölçeği maddelerine verilen cevapların toplam ve yüzde istatistikleri:

| Ölçek Maddeleri ve Değerler | n | % |
|--|-------------------------|---------|
| 1-İşimde yoğun bir şekilde çalışırım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 2 1,0 |
| | Katılmıyorum | 5 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 40 19,7 |
| | Katılıyorum | 82 40,4 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 74 36,5 |
| 2-Bütün gücümü işime harcarım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 1,5 |
| | Katılmıyorum | 10 4,9 |
| | Kısmen Katılıyorum | 60 29,6 |
| | Katılıyorum | 80 39,4 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 50 24,6 |
| 3-İşime çok fazla çaba gösteririm. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 1,5 |
| | Katılmıyorum | 6 3,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 43 21,2 |
| | Katılıyorum | 90 44,3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 61 30,0 |
| 4-İşimde iyi performans göstermek için yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 4 2,0 |
| | Katılmıyorum | 2 1,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 14 6,9 |
| | Katılıyorum | 93 45,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 90 44,3 |
| 5-İşimi tamamlamak için yapabildiğim kadar çok çabalarım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 1,5 |
| | Katılmıyorum | 3 1,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 15 7,4 |
| | Katılıyorum | 99 48,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 83 40,9 |
| 6-İşime çok fazla enerji harcarım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 4 2,0 |
| | Katılmıyorum | 4 2,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 45 22,2 |
| | Katılıyorum | 96 47,3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 54 26,6 |
| 7-İşimle ilgili çok hevesliyim. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 1,5 |
| | Katılmıyorum | 5 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 49 24,1 |
| | Katılıyorum | 93 45,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 53 26,1 |
| 8-İşimle ilgili enerji dolu hissediyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 2 1,0 |

| Ölçek Maddeleri ve Değerler | | n | % |
|---|-------------------------|-----|------|
| | Katılmıyorum | 11 | 5,4 |
| | Kısmen Katılıyorum | 57 | 28,1 |
| | Katılıyorum | 78 | 38,4 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 55 | 27,1 |
| 9-İşimle ilgiliyim. | Kesinlikle Katılmıyorum | 1 | 0,5 |
| | Katılmıyorum | 5 | 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 16 | 7,9 |
| | Katılıyorum | 95 | 46,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 86 | 42,4 |
| 10-İşimle gurur duyuyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Katılmıyorum | 8 | 3,9 |
| | Kısmen Katılıyorum | 24 | 11,8 |
| | Katılıyorum | 73 | 36,0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 94 | 46,3 |
| 11-İşimle ilgili olumlu hisler besliyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 1,5 |
| | Katılmıyorum | 7 | 3,4 |
| | Kısmen Katılıyorum | 29 | 14,3 |
| | Katılıyorum | 83 | 40,9 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 81 | 39,9 |
| 12-İşimle ilgili heyecanlıyım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 6 | 3,0 |
| | Katılmıyorum | 9 | 4,4 |
| | Kısmen Katılıyorum | 43 | 21,2 |
| | Katılıyorum | 78 | 38,4 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 67 | 33,0 |
| 13-İşyerinde aklımı işime veririm. | Kesinlikle Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Katılmıyorum | 5 | 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 22 | 10,8 |
| | Katılıyorum | 95 | 46,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 77 | 37,9 |
| 14-İşyerinde işime çok dikkat gösteririm. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 1,5 |
| | Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 21 | 10,3 |
| | Katılıyorum | 97 | 47,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 78 | 38,4 |
| 15-İş yerinde işime büyük bir dikkatle odaklanırım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 1,5 |
| | Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 28 | 13,8 |
| | Katılıyorum | 92 | 45,3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 76 | 37,4 |
| 16-İşyerinde aklım işle meşgul durumdadır. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 1,5 |
| | Katılmıyorum | 5 | 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 38 | 18,7 |
| | Katılıyorum | 89 | 43,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 68 | 33,5 |
| 17-İşyerinde işime odaklanırım. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 1,5 |
| | Katılmıyorum | 5 | 2,5 |
| | Kısmen Katılıyorum | 22 | 10,8 |
| | Katılıyorum | 99 | 48,8 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 74 | 36,5 |
| 18-İşyerinde dikkatimi işime veririm. | Kesinlikle Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Katılmıyorum | 4 | 2,0 |
| | Kısmen Katılıyorum | 16 | 7,9 |
| | Katılıyorum | 104 | 51,2 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 75 | 36,9 |